(٩٧) ربيع الآخر ١٤٢٤هـ - يونيو ٢٠٠٣م

المعرفة

وزير التربية والتعليم:

هذه المرة لن أعدكم بشيء



بعد عمل المرأة..

تعطل كل المجتمع!



أمجاد يا «علوج» أمجاد!

فنلندا

الأولى في البطولة العالمية... للتعليم



أحمد هيكل:

طه حسين قادني إلى الأندلس.


وجوه
المعرفة
FIN LAND



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم
المملكة العربية السعودية

العدد (٩٧) - ربيع الآخر ١٤٢٤ هـ - يونيو ٢٠٠٣م

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

إدارة النشر



ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

البند الأول: المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.

البند الثاني: تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحصة الأولى

حتى منتصف هذا الشهر، سنترقب مشاركاتكم حول الأفكار التطويرية والتي ستسهم في تجديد حيوية المجلة واستمرار فعاليتها، قد نضيف أبوابًا جديدة، وقد نزيل أبوابًا أخرى. وقد نطور في الأبواب نفسها. لكم أن تقترحوا ما شئتم حول جميع شؤون المجلة من التحرير إلى الإخراج إلى التسويق والتوزيع مما يوحيه لكم الواقع أو الخيال أو حتى ما بعد الخيال.. «ما بعد الحداثة»!!

نحن بانتظار المزيد من أفكاركم من خلال تعبئة الاستبانة التي وزعت مع العدد السابق. ولا تنسوا (الرشوة) التي قدمناها لكم بحصولكم على العدد رقم (١٠٠) - مجانًا -.

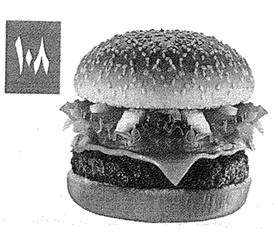
موضوع هذه الحصة هو ذات الموضوع في الحصة السابقة.. هناك من يكرر حصصه من المعلمين، وهناك من يكرر أحاديثه من البشر.. نحن بشر ونحن قريبون من المعلمين! ■

المعرفة

في هذا العدد







المراسلات

باسم : رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٠٧ – الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

Letters should be sent to:
Editor-in-chief
P.O.Box: 230007 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47

info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم، الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات، البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيسة، اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة، الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، مصر ٥ جنيهات، السودان ١٥٠ دينارًا ، المغرب ١٥ درهمًا.

الاشتراكات

– سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.
– سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.
– سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للإعلانات والاشتراكات ـ الرجاء الاتصال
روناء للإعلان والتسويق

الاعلانات

الرياض هاتف:٤٧٢٧٧٩٢ ـ ٤٧٨٥٣٢٢ ـ فاكس:٤٧٢٧٨١٨
جدة:٦٤٢٦٧٧٨ ـ ٦٤٢٧٨٨٩ فاكس:٦٤٢٨٧٠٠
Advertising@rawnaa.com

الاشتراكات

الرياض: هاتف:٤٧٢٧٨٥٨–٤٧٢٧٨٤٦
فاكس مجاني:٨٠٠١٢٤٢٢٧٧
العنوان البريدي : ص . ب ٢٦٤٥٠ الرياض ١١٤٨٦
ص . ب ٤٠٧٠٣ جدة٢١٥١١
Subscriptions@rawnaa.com

الوطنية  للتوزيع





لماذا التربية والتعليم؟

محمد بن أحمد الرشيد

في كثير من الأحيان لا تؤثر الأسماء على المسميات، ولذلك قال الأقدمون: «لا مُشَاحة في الاصطلاح»، أي: لا مجادلة فيما تعارفوا عليه، فالمُشَاحة: المخاصمة والمماحكة.

لكن للأسماء - في أحيان أخرى - أثرًا كبيرًا على المسمى، لذلك قيل: لكل مسمى من اسمه نصيب، وكان مستحبًا اختيار الأسماء الحسنة للأشخاص والأماكن، وسواها.

ما علاقة هذا الكلام بموضوعنا: لماذا تغير اسم وزارتنا من (المعارف) إلى (التربية والتعليم)؟

إن التسمية مظهر، والمظهر عنوان على الجوهر، وقد جاء تغيير اسم الوزارة ليكون أكثر دلالة على حقيقتها، وأشد إيضاحًا لوظيفتها، فالتعليم ركنه الشامل هو المعرفة، والتربية أساسها الأول التعليم، وهدفنا جميعًا هو: التربية والتعليم.

فإن قيل: أليست لفظة (التربية) شاملة (للتعليم)؟ قلنا: بلى، ولكن عطف الخاص على العام، أو الجزء على الكل في هذا المقام له مغزاه الذي يدركه الحس السليم، كما يعلمه الملم بمبادئ البلاغة العربية.

إن التربية التي ننشدها مستقاة جملة وتفصيلاً من الدين الإسلامي الحنيف في أصوله وفروعه، لذا فهي تسعى لإعداد الإنسان المسلم الصالح، والمواطن المخلص الصالح.

الإنسان الذي نريده هو الذي يعبد الله على بصيرة، ويؤدي شعائر دينه كاملة غير منقوصة، يأتمر بأوامر الله، وينتهي بنواهيه. وتظهر في سلوكه آثار تربيتنا الإسلامية له وتعليمنا إياه، وهو الذي يفخر ويشرف بالانتساب إلى دينه العظيم، متمثلاً دائمًا قول الفاروق رضي الله عنه: «نحن قوم أعزنا الله بالإسلام، ومهما ابتغينا العزة بغيره أذلنا الله».

إنني أقطع قطعًا، وأجزم جزمًا أن السبب الأول لتخلف أمتنا عن المكانة الجديرة بها بين الأمم، هو عدم تخلقها بالإسلام، وتمسكها بفضائله، ومع أن بذور هذه الفضائل لا تزال موجودة فينا بحمد الله، لكنها ليست بالقوة اللازمة لترتفع بها الأمة. إن تلك الفضائل تتمثل بالصفاء والنقاء في السريرة. والاستقامة في السلوك والسيرة تتمثل في حب العمل وإتقانه، وفي الصدق، والأمانة، والعدل، والتسامح، والمودة، والرحمة، والتعاون، والتآلف... فلنقوِّم أعمالنا في مجال التربية والتعليم وفق هذه المعايير، فإن أدت إليها فنحن على صواب، وإن لم تؤد إليها فلنبحث عن الخلل، ولنجعل الله تعالى غايتنا في كل خطوة نخطوها، فإنه عندئذ لن يضيعنا، ولن يكلنا إلى أنفسنا.

وإن من أهم أركان تعليمنا: اللغة العربية المجيدة، ولا أجد عذرًا - كائنًا ما كان - في أن تكون مناهجنا أو طرق تدريسنا لهذه اللغة العبقرية متخلفة عن تحقيق مقاصدنا. إن قرآننا عربي، ورسولنا الأكرم ﷺ عربي، وإن من أجلّ نعم الله علينا أن لساننا عربي: نعمة لم نبذل أي جهد في تحصيلها، فلماذا لا نؤدي حقها من الشكر بحسن رعايتها، والعناية بها: تعلمًا، وتعليمًا، وحديثًا، وكتابة، وتذوقًا لذخائرها المكنونة، وروائعها المصونة؟!

فلنبذل الجهد كله في تطوير أساليبنا، وتحبيب ناشئتنا بلغة القرآن، لتستقيم بها ألسنتهم وأقلامهم، وتصقل بها عقولهم وملكات تفكيرهم، فقد قال العالمون: إن اللغة للتفكير كالأرقام للحساب، فكما أنه لا يمكن أن نتصور عملية حسابية بدون أرقام، كذلك لا يمكننا أن

نتصور أفكاراً بدون لغة.

كذلك لابد في تربية المواطن الصالح من أن يُغرس في قلبه حب وطنه، ومعرفته لمكانته وإمكاناته، ولتاريخه، وحاضره، واستشرافه لمستقبله. وهذه أمور يجب أن تبنى على العلم لا على الدعاوى والأماني. وإن من أهم ما يبعث روح القوة في نفوس ناشئتنا استشعارهم أنهم جزء من الأمة الإسلامية الكبرى، وأنهم يَشْرُفون بخدمة أطهر البقاع التي تهفو إليها أفئدة ملايينها.

إن واجبنا أن نأخذ بأسباب القوة دائماً وأن نزاحم الأمم بالمناكب، وعلى الأخص في هذه الحقبة التي يعيشها العالم اليوم، وأهم أركان القوة في نظري هي على الترتيب الآتي:

العقيدة الصحيحة، فالخلق القويم، فالتعاون والتآزر، نعزز ذلك بامتلاك ناصية العلم والتقانة، ونركز عليهما في برامج تعليمنا ومناهجه، متابعين لكل جديد فيهما، لأنهما أهم أركان القوة المادية التي نحن مطالبون بإعدادها.

إن (مدرسة اليوم) تواجه تحديات ما كانت تعرفها (مدرسة الأمس) وهي - بعد الأسرة - أهم مؤسسة تربوية في تحقيق الغايات التي أشرنا إلى بعضها. وركن المدرسة الركين: مديرها ومعلموها: أما المدير فهو قائد السفينة، والمشرف التربوي المقيم فيها... وأما المعلمون فهم الذين يصنعون - بتوفيق الله - من الخامات المتاحة: النابهين، والنابغين، والمتميزين، بل يصنعون مستقبل الأمة كلها بعون الله. فلننظر إلى واقعنا: نصلح ما يمكن إصلاحه، ونرشد من يحتاج من المربين إلى إرشاد، وندرب من يحتاج إلى تدريب، ونأخذ بيد المجيدين ليعطوا المزيد، ونستبعد من تقتضي المصلحة استبعاده، ونراقب في ذلك الله أولاً، نبتغي خير الناشئة، ونطبق المعايير الموضوعية العلمية دون تأثر بالعواطف والمجاملات.

ولأن المدرسة هي المحضن الأهم للناشئة: لذا يجب أن نتأكد من أنها تربي الطالب داخل (مجتمعها الصغير) تربية سليمة: تقدح زناد فكره، وتشعل في نفسه جذوة الشوق للمعرفة، وتفجر مواهبه، وتعلمه أدب الحوار، وفقه الاختلاف، واحترام آراء الآخرين، فهي مطالبة بأن تكون دائماً جاذبة غير نابذة، مغرية غير منفرة، مقربة غير مبعدة.

ومما يساعدنا على تحقيق غاياتنا أن تسود بيننا - في أماكن عملنا وخارجها - أجواء الأخوة والتوادد والعمل بروح الفريق. إن ما يسمى «البيروقراطية» هو عندي أشبه ما يكون بحبل ممدود، فرجل يأخذه ويقيد به نفسه أو غيره، فيعيق حركته، ويعطل مصلحته، وآخر يشده ويتسلق عليه نحو ما يريد الوصول إليه.

من المهم جداً أن نتصف جميعاً بالشفافية والصفاء فلا نظهر خلاف ما نبطن، ولا نكتم ما ينبغي أن نعلن، ذلك أن حرية التعبير عن الرأي مكفولة للجميع، وليس من واجب أحد أن (يقتنع) برأي (رئيسه) في العمل. ومناقشة الأمور تكون طلباً للحقيقة لا ابتغاء للغلبة، وبعد أن يدلي كل واحد بحجته، ويتخذ القرار، فلابد من تنفيذه، حتى من قبل المعارضين له. وهذا يتيح لكل صاحب اقتراح أن يطرحه، ولكل من عنده فكرة رائدة أن يبديها، ولكل مبدع أن يعرض إبداعه، والمجموعة تأخذ من كل شيء أحسنه.

كما علينا أن لا نحمّل ما يقوله الآخرون معاني بعيدة، لأن أقوالهم تخالف رأينا واقتناعنا، فنسيء الظن بهم، ونكون - بقصد أو بدون قصد - محققين قول أبي الطيب المتنبي:

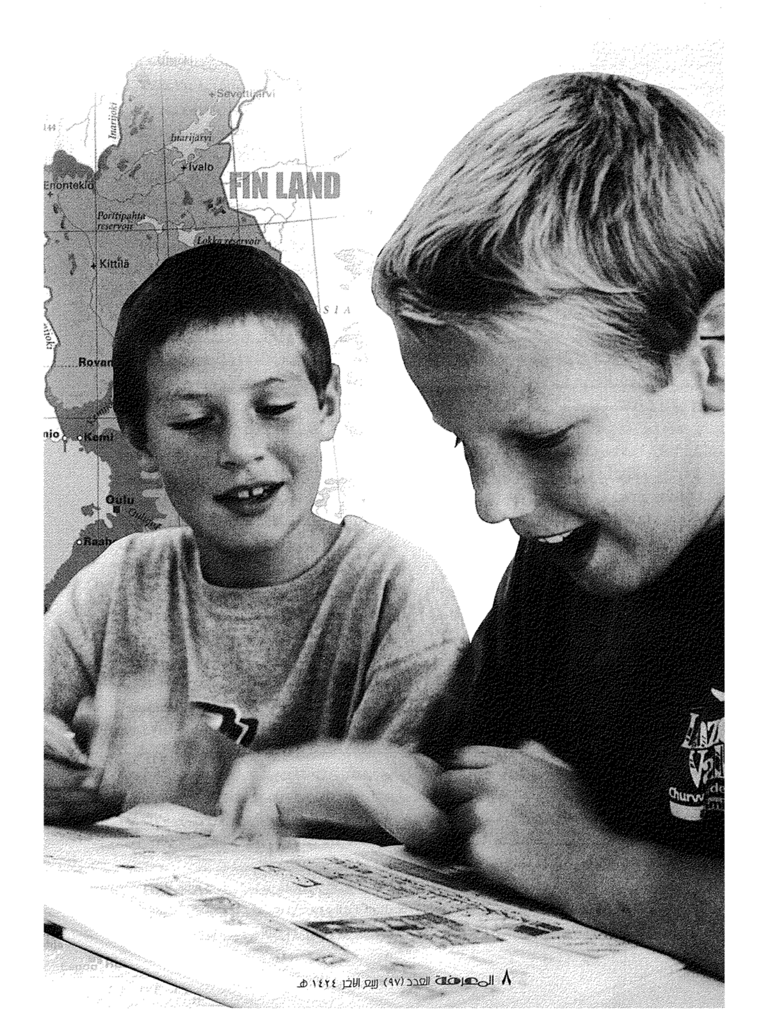
إذا ساء فعل المرء ساءت ظنونه
وصدق ما يعتاده من توهم

والبذرة الأولى للتربية كامنة في «التعليم قبل المدرسي»، لذا علينا بذل غاية الجهد لتنفيذ قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم الذي توج بموافقة المقام السامي بجعل رياض الأطفال مسؤولية هذه الوزارة، وتعميمها في جميع أنحاء المملكة، وجعلها متاحة للأطفال كافة.

إن التغير هو سنة الحياة، لذا فنحن مطالبون بالاستمرار في تطويرنا للبرامج والمناهج والوسائل والمباني والتجهيزات. كلها أمور ضرورية لا يستغنى عن أحدها.

أما المسؤولون في الأجهزة المركزية فهم إلى جانب التخطيط والتوجيه لمن هم في الميدان من: الطلاب، والمعلمين، والمديرين، وسواهم، لابد لهم من الصلة المستمرة بهم، وتلقي المعلومات والخبرات، والاستجابات، والآراء، والاقتراحات منهم، وتحليلها، والاستفادة منها، لأننا جميعاً - في نهاية المطاف - نعمل لمصلحتهم وفي خدمتهم.

وفق الله الجميع إلى كل ما يرضيه في القول والعمل، وإلى كل ما فيه رفعة شأن الدين والوطن، وجزى أولي الأمر عنا خير الجزاء، وأخذ بنواصيهم إلى الخير، وزادهم من فضله وتأييده، إنه أكرم مسؤول.■


FIN LAND
Ivalo
Inarijärvi
Kittilä
Porttipahta reservoir
Kemi
Oulu

فنلندا الأولى في البطولة العالمية... للتعليم

أسامة أمين
ألمانيا

منذ أن حصلت فنلندا في دراسة منظمة الأمن والتعاون في أوروبا في ديسمبر ٢٠٠١م على المركز الأول متفوقة على ٣٢ دولة، ولكثرة خبراء التعليم الذين طرقوا أبوابهم، قرر الفنلنديون أن يتركوا الباب مفتوحًا، وأن يعلقوا إجابات كل الأسئلة المحتملة على حوائط البيت كله. ولكن (المعرفة) ستصحب قارئها إلى داخل البيت، وتفتش معه عن خبايا هذا التعليم الرائد.

حاول البعض أن يقلل من شأن هذا التفوق فرأوا أن الفنلنديين «شعب يعيش في ظلام، لغروب الشمس هناك بعد الظهر بقليل، ولا يبقى أمامه سوى القراءة»، خصوصًا أن الإحصاءات تدل على أن الفنلندي لا يفوقه أحد في العالم من حيث القراءة، وأنه يستعير الكتاب تلو الآخر من المكتبات العامة، ولم تؤثر القنوات الفضائية التي لا حصر لها على هذا التقليد المتبع منذ مئات السنين، حيث قررت الكنيسة الفنلندية منذ القرن ١٨ عدم منح (القربان) لمن لا يحسن القراءة، كما ترفض زواج الأميين لأنه «لا طريق للرب دون فهم كتابه المقدس».

ورأى آخرون سبب التفوق في الموقف الذي تتبناه كافة الأحزاب السياسية هناك من إجماع على أن «التعليم يحتل أولوية مطلقة في سياسات البلاد»، ويكفي للتدليل على ذلك مقولة الرئيس الفنلندي الأسبق أورهو كيكونين: «تعيش فنلندا فقط على علم وقدرات مواطنيها، ... كل مواطنيها».

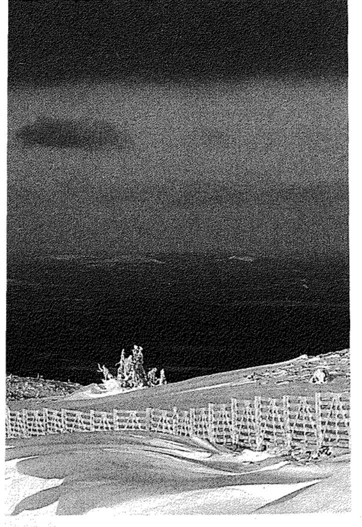
وهناك من يعتبر أن تعرض فنلندا للاحتلال السويدي منذ القرن الثاني عشر، ثم الروسي منذ عام ١٨٠٩م لمدة مئة عام، فرض عليها الاهتمام بلغتها ضمانًا للحفاظ على هويتها.

لعل كل هذه العوامل مجتمعة شاركت في وضع الأساس لهذه النتيجة، ولكن المثير للعجب أن فنلندا هي آخر دولة فرضت إلزامية التعليم في أوروبا بأكملها، حيث لم يكن لها وجود قبل عام ١٩٢١م، والفنلندي لا يجلس على مقعد الدراسة قبل أن يكمل السنة السابعة من عمره، بسبب البرد القارس، والظلام الدامس الذي يحل قبل عودة الأطفال إلى بيوتهم، ولا يقلل من قيمة مخرجات التعليم أن حجم الصف يصل في بعض الأحيان إلى ٤٠ تلميذًا، ورواتب المعلمين متواضعة، إن هناك تفانيًا وإخلاصًا نادرين في أداء العمل، وعلاقة فريدة تربط بين المعلم والطالب والأهل.

بالإضافة إلى ذلك فإن فنلندا تنفق على التعليم ٧,٣ ٪ من إجمالي الدخل القومي على التعليم، أي ما يعادل ١١,٩ ٪ من نفقات الدولة، أي بمعدل ٥٠٠٠ دولار على التلميذ الواحد سنويًا، وهي نسبة تفوق متوسط ما تنفقه دول أوروبا الغربية بمعدل الثلث.

وتتوزع مسؤولية تمويل التعليم على الحكومة المركزية (بنسبة ٥٧٪) والمحليات (بنسبة ٤٣٪)، كما تنفق الدولة ٣,٦ ٪ على الأبحاث والتطوير من إجمالي الدخل القومي (مقابل ٢,٤ ٪ في ألمانيا على سبيل المثال)، مما جعل المؤسسات الاقتصادية العالمية تعتبر فنلندا الدولة الثانية على مستوى العالم في القدرة على المنافسة، حيث لا يسبقها في ذلك إلا الولايات المتحدة. وتتيح فنلندا للمؤسسات الصناعية الكبرى أن تساهم في العملية التعليمية، مثل تمويل شركة (نوكيا) العالمية ليس لمدرسة للمتفوقين رياضيًا فحسب، بل ولأقسام التقنيات في جامعات فنلندا. ويرى الأكاديميون هناك أن «فوائد هذا التعاون تفوق أضراره بكثير».

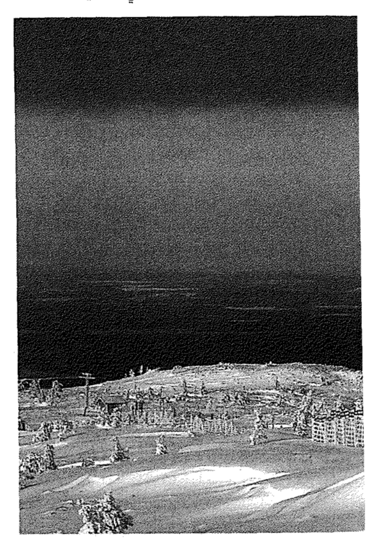
ولا يقتصر اهتمام الدولة هناك على طلاب المدارس، بل تركز منذ عام ١٩٦٠م على أن التعليم (حق مثل الماء والهواء لكل مواطن، مهما بلغ سنه، أو جنسه أو حالته المادية)، ولذلك تتوفر فرص تعليم الكبار بصورة لا مثيل لها، كما يتمتع الأجانب -



ونسبتهم ١ ٪ فقط، وأغلبهم من روسيا والصومال، ويوغسلافيا السابقة - باهتمام بالغ بهدف «الحفاظ على هويتهم الأصلية، مع تمكينهم من الاندماج مع المجتمع المضيف».

لا رسوب في المدارس الفنلندية

المثير للاهتمام أن الفنلنديين لم يهتموا بنتائج دراسة منظمة الأمن والتعاون في أوروبا، بقدر اهتمامهم بردود فعل الدول الأخرى، التي جعلتها الصدمة تتخبط، وتمد يدها إلى فنلندا طلبًا لطوق النجاة، حتى ولو كان النظام الفنلندي لا يتفق مع طبيعة هذه الدولة، لأن الفنلنديين بدؤوا في عام ١٩٦٨م في تطوير تعليمهم بما يناسب احتياجاتهم، وكانت النتيجة أنه يندر جدًا أن يرسب طالب في أي صف دراسي على مستوى الدولة بالكامل، لأن هناك مجموعات تقوية ومتابعة، تستمر بعد انتهاء الحصص، وهناك معلمون متخصصون في تشخيص كل حالة، وتحديد موطن الصعوبة، ويشترك أحيانًا أكثر من معلم في شرح الدرس، لأن «نقطة الانطلاق الأساسية للعمل التربوي، هي الفردية التي تميز كل طالب، وبالتالي لا يمكن تدريس صف بأكمله في الوقت نفسه، باعتباره مجموعة متجانسة من البشر، بل يجب وضع برنامج لكل طفل على حدة يراعي فرديته هذه، ومواطن قوته وضعفه». فإذا رسب طالب بعد ذلك، فإن هناك ما يدل على وجود خلل ما في نظام متابعة حالة كل طالب، والاتصال المكثف مع الأهل.



ولعل أكبر ما يساعد على هذه المتابعة الدقيقة، هو أن اليوم الدراسي في فنلندا يستمر من الثامنة صباحًا وحتى الرابعة والربع بعد الظهر (أو على الأصح مساء لأن الظلام يكون قد أسدل أستاره على البلاد)، مع العلم بأنه تقرر منذ عام ١٩٤٨م أن يحصل الطلاب على وجبة غداء ساخنة، ولذلك فإن هناك طباخًا وفريقًا للمقصف المدرسي في كل مدرسة، من بين الموظفين الدائمين فيها.

ومن أبرز ما يتميز به النظام التعليمي هناك ما رآه خبراء التعليم الألمان من «انعدام التوتر الذي يميز العلاقة بين الطلاب ومعلميهم في ألمانيا، والقلق المستمر من عدم الحصول على العلامات التي تحول بين رسوب الطالب، أو انتقاله من الثانوي العام إلى نظام تعليم فني أو حرفي، يقضي على أي طموحات له بالالتحاق بالجامعة».

الأهل في الصف

ورغم أن القانون الفنلندي يضمن شفافية التعليم ، حيث يعطى ولي الأمر الحق في حضور أي حصة دراسية، حتى دون سابق إنذار، فإن الأهل يحرصون على تزيين الصف لتوفير المناخ المريح للدراسة، ولا يفكرون في التدخل في أسلوب التدريس الذي ينتهجه المعلم.

وأعرب الخبراء الألمان عن استغرابهم من أن الطالب «لا يستخدم في حديثه مع المعلم صيغة (حضرتك) التي يفرض القانون الألماني على المعلم استخدامها مع الطالب في الصفوف الثانوية، في حين يكلم الطالب الفنلندي معلمه بضمير (أنت) دون كلفة، وبذلك تتميز العلاقة بالكثير من الألفة دون أن تفتقد إلى الاحترام، أو تتجاهل مكانة المعلم».

كما رأوا أن النظام الفنلندي «استطاع أن يحل

معضلة تحديد المستوى الحقيقي للطالب، وقدراته الفعلية، بتأجيل توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة للمدارس، من تعليم عام، أو فني أو مهني، من الصف الخامس كما هي الحال في ألمانيا، إلى الصف العاشر في فنلندا، وبالتالي إتاحة الفرصة للطالب أن يعالج أي جوانب قصور في أسلوبه في التعلم بمساعدة فريق من المعلمين والمشرفين الاجتماعيين والاستشاريين في التعليم، المتوفرين في كل مدرسة تقريبًا».

ثلاث لغات - على الأقل - يتقنها الطالب الفنلندي

يدرس الطالب الفنلندي في الصف الأول اللغة الفنلندية والسويدية، إحداهما كلغته الأم، والأخرى كلغة قومية ثانية، ثم يبدأ في الصف الثالث (أو الصف الخامس تبعًا لقرارات السلطات المحلية) في دراسة اللغة الأجنبية الأولى، مثل الإنجليزية أو الألمانية أو الروسية، أو غيرها، ولذلك فليس من العجيب أن يتقن الفنلندي بعد الجامعة خمس لغات، تفتح أمامه أبواب المعرفة والدراسة في العالم أينما شاء دون أن يفكر في معضلة اللغة.

ومنذ عام ٢٠٠١م هناك مشروع قومي لنشر اللغات الأجنبية، يتضمن دورات تدريبية للارتقاء بمستوى المعلمين، وورش عمل في كل مدرسة، وزيادة محتويات المكتبات المدرسية من المواد التعليمية باللغات الأجنبية، وعقد المؤتمرات للمعلمين المشاركين لعرض تصوراتهم، ومناقشة ما تحقق، وكيفية تطوير أسلوب العمل، والتوسع في تدريس المواد المختلفة بأكثر من لغة.

الإناث في كل مكان

يتمكن حاليًا حوالي ٦٠ ٪ من الطلاب من الحصول على شهادة إتمام التعليم الثانوي العام، والالتحاق بإحدى الجامعات البالغ عددها ٢٠ جامعة، ولكن الخطط التعليمية تهدف إلى رفع هذه النسبة إلى ٧٠ ٪ من خريجي المدارس الابتدائية، مع العلم بأن غالبية الدارسين في الجامعة من الإناث، وأن ثلاثة أرباع النساء في فنلندا من العاملات، وأن خمس المناصب القيادية في البلاد تحتلها النساء. في حين تبلغ نسبة البطالة بين الشباب حوالي ١٠,٥ ٪، ولكن السياسيين هناك يرجعون ذلك إلى ارتفاع مخصصات البطالة عن العمل، التي لا تقل عن أول راتب يستلمه الشاب عند بدء التعيين، علاوة على عدم المرونة التي يتميز بها سوق العمالة هناك.

نظرة تاريخية

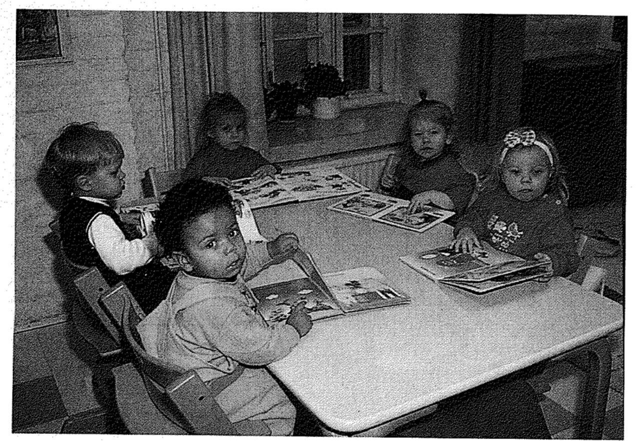
حتى عام ١٨٦٩م كانت الكنيسة هي المسؤولة عن شؤون التعليم في فنلندا، ثم تقرر فصل الدين عن الدولة، وانتقلت صلاحيات التعليم إلى الحكومة المركزية، ومركزية الحكم هذه -والتي في طريقها للانقراض في هذه الأثناء - كانت من ميراث العهد السويدي، حيث احتلت السويد جارتها فنلندا منذ القرن الثاني عشر، وفي عام ١٨٠٩م أصبحت فنلندا مقاطعة تابعة لروسيا، ولم تحصل على استقلالها إلا في عام ١٩١٧م.

ولم يقتصر التأثر بالوجود الطويل للسويد في الأراضي الفنلندية على انتهاج أسلوب حكم مشابه فحسب، بل يظهر بجلاء في أن اللغة السويدية هي اللغة القومية الثانية لفنلندا، خصوصًا أن ٥,٦٪ من السكان -البالغ عددهم ٥,٢ مليون نسمة - يتحدثونها كلغتهم الأم، مقابل ٩٢,٥ ٪ يتحدثون الفنلندية كلغة أولى، وهناك لغة ثالثة اسمها (سامي أو لا بيش) لا يتحدثها أكثر من ١٧٠٠ شخص. وأدى اعتبار اللغتين الفنلندية والسويدية لغتين رسميتين للبلاد إلى أنه من حق المتحدث بأيهما أن يستخدمها في حديثه الشفهي أو مراسلاته في أي دائرة حكومية، فيكون الرد عليه بها، ويتلقى تعليمه بهذه اللغة أيضًا، ولا يقتصر الأمر على مناطق تمركز السكان المتحدثين بالسويدية، بل في أي مكان من فنلندا، وحتى هذه الأقلية سالفة الذكر (١٧٠٠ شخص) تحصل على المراسلات الحكومية بلغتها، ويحق لأفرادها تلقي تعليمهم أيضًا بها، بل ولها سلطات تعليمية مستقلة، وبرلمان محلي يرعى شؤونها منذ ١ يناير ١٩٩٦م.

ورغم قلة عدد المواليد مقارنة بعدد الوفيات في فنلندا، فإنه من المتوقع ألا يقل تعداد السكان عن خمسة ملايين مواطن حتى عام ٢٠٣٠م، يعيشون على ٣٣٨ ألف كيلو متر مربع، بمتوسط ١٧ مواطنًا في الكيلومتر المربع.

مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي

تأسست أول مدرسة تمهيدية في عام ١٩٦٠م، ثم بدأ الانتشار الواسع لهذه المدارس في الفترة من ١٩٧١م - ١٩٨٥م، وفي عام ١٩٨٤م جرى تحديد الإطار التربوي، والمعايير اللازم توفرها، وبعد أن كانت



هناك مناقشات مكثفة حول مسألة خفض السن القانونية لقبول الأطفال في المؤسسات التعليمية، فإن الطفل الفنلندي لا يبدأ تعليمه الإلزامي قبل إتمامه سن السابعة من عمره، ولكن منذ ١ أغسطس ٢٠٠١م يضمن القانون مكانًا لكل طفل بلغ السادسة لكي يلتحق بالسنة التحضيرية للمدرسة، وهي السنة التي تقرر السلطات التعليمية المحلية إما ضمها إلى مبنى المدرسة الابتدائية، وإما إلحاقها بروضة الأطفال. علما بأن ٩٠٪ من الأطفال التحقوا عام ٢٠٠٠م بالسنة التحضيرية في المؤسسات التربوية الواقعة في المناطق التابعين لها.

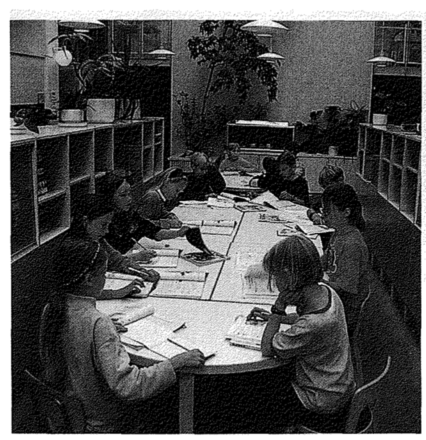
وهذه السنة مجانية، رغم أنها ليست تابعة للتعليم الإلزامي، وتوفر الدولة فيها للأطفال ما توفره في المراحل التعليمية الأخرى كافة من خدمات مجانية، لا تقتصر على عدم وجود رسوم مدرسية، بل تتعداها لصرف الكتب والدفاتر والأدوات المكتبية من أقلام وخلافه، ووسائل الانتقال من وإلى المنزل، علاوة على وجبة الغداء الساخنة في وقت الظهر.

وفي هذا النوع من التعليم «يجب التوفيق بين الاحتياجات الفردية للطفل، وبين المطالب العامة للمجتمع، ليتعلم الطفل القدرة على الحياة في مجتمع تعددي، وإكسابه القدرة على أن يتعلم كيفية التعلم، ويحظى التعاون مع الأهل في هذه المرحلة بأهمية قصوى».

ولا ينقسم دوام هذه المرحلة إلى حصص، بل يعتمد على التوفيق بين الفروع المختلفة من المعرفة، خصوصًا ما يمس حياة الطفل مباشرة، وما ينبع من بيئته المحيطة، بشرط تعليم الطفل كيفية فهم وتحليل العالم المحيط به، وتوسيع دائرة اهتماماته، وأن يتعلم النظر إلى نفسه باعتباره شريكًا في عملية التعلم، كطرف يبحث عن المعرفة.

كما تهدف هذه السنة التحضيرية إلى تنمية خيال الطفل من خلال اللعب الجماعي، والرعاية الفردية، بشرط أن تكون الألعاب هادفة، وتربوية، ومفيدة للطفل، ومتنوعة حتى لا يمل منها. وكذلك إلى تنمية موهبة الاهتمام والفضول للمعرفة، وتشجيعه على طلبها، مع منحه الفرصة للعب، والحركة والنشاط.

ومن المهم بمكان تنمية النظرة الإيجابية لكل طفل لنفسه، ومعرفة مواطن القوة في ذاته، مع عدم إنكار وجود بعض الجوانب اللازم تحسينها، واعتبار نفسه فردًا متساويًا في الحقوق والواجبات مع بقية أفراد الدائرة المحيطة به.



وتأتي هنا أهمية مجموعات الرعاية الخاصة، حيث تبدأ منذ الصغر لتلافي أي جوانب قصور، وإعداد الطفل ليساير نظراءه، ووضع البرامج الفردية المفيدة لحالته بعد التشخيص الدقيق للمشكلة.

وأهم المواد التي يتعلمها الأطفال في هذه السنة التحضيرية، هي اللغة، والتفاعل مع من حولهم، والحساب، والقيم والأخلاق، والطبيعة، والبيئة، والصحة والتربية الرياضية، والفن والثقافة، ولا يجوز أن تزيد فترة الدوام اليومي في هذه السنة عن خمس ساعات في اليوم.

وتسعى الجهات التعليمية المحلية إلى أن تجعل من هذه السنة التحضيرية بالنسبة للأطفال الأجانب، حلقة وصل بين إعدادهم للتعلم مع نظرائهم، وتعليمهم اللغة الفنلندية أو السويدية، مع حفاظهم على هويتهم الأصلية.

التعليم الإلزامي

يلتحق الطفل بالمدرسة في سن السابعة، بل ويحق للأهل المطالبة بتأجيل ذلك حتى سن الثامنة، إذا توفرت أسباب تبرر ذلك، ولا تعني إلزامية التعليم ضرورة أن يلتحق الطفل بالمدرسة، بل من حق الأهل أن يوفروا لأبنائهم التعليم الإلزامي في البيت، بشرط إشراف السلطات المحلية على ذلك من آن لآخر، وهو الأمر الذي يقوم به حاليًا حوالي ٣٠٠ تلميذ.

وفترة التعليم الإلزامي تسع سنوات، إذا انتهى التلميذ خلالها من التعليم الأساسي، أو عشر سنوات من تاريخ التحاقه بالمدرسة، إذا لم يحصل على شهادة إتمام هذا التعليم.

ولا ينقسم التعليم الأساسي إلى المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة (أو الإعدادية) كما هي الحال في غالبية الدول، بل تستمر المعروفة باسم peruskoulu تسع سنوات متصلة، دون انتقال إلى نوع جديد من التعليم. وهو ما قرره البرلمان في عام ١٩٦٨م، رغم معارضة الكثيرين لذلك آنذاك، بزعم أنه يجمع الطلاب ذوي القدرات المتباينة، والمستويات المتفاوتة في بوتقة واحدة، مما يجعل عملية التعليم عسيرة، لأنها ستضيع الفرصة على المتفوقين أو الضعاف أن يحظوا بالاهتمام الكافي، ولكن وجود مجموعات المتابعة والتقوية - كما سبقت الإشارة لذلك - يكفل الارتقاء بالضعيف بعد الحصة، دون تراجع مستوى الصف، وإعطاء المتفوقين متابعة خاصة، في إطار تعاون المعلمين بتقسيم المهام بينهم في داخل الصف الواحد.

ولكن لم يعد هناك في فنلندا من يشكك في جدوى نظام التسع السنوات هذا، في إطار ما يعرف بالمدرسة الشاملة.

ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دعم نمو الأطفال في جو من احترام الإنسانية، والشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه العالم، باعتبار أن كل فرد جزء من مجتمع متحضر، علاوة على تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لهم في حياتهم، وتوفير أفضل الظروف الممكنة للتعلم، والشعور بالمساواة مع أفراد المجتمع كافة، وتوفير الفرصة للتلاميذ للاستفادة قدر الإمكان من المرحلة التعليمية، وتنمية أنفسهم طوال

حياتهم، مع التركيز على الفردية، وتنمية الحرية الشخصية، وتعزيز القدرة على الاختيار، بهدف دعم نمو شخصية الأطفال وثقتهم بالنفس، وإتاحة الفرصة لهم لتفهم شخصياتهم، ومعرفة أهدافهم، وإمكانية تحقيقها في ظل الفرص المتاحة لهم.

المواد الدراسية

ويتعلم التلميذ في الجزء الأول من هذه المرحلة (من الصف الأول حتى السادس) المواد التالية:

اللغة الأم، اللغة الثانية (السويدية أو الفنلندية)، لغة أجنبية، دراسات بيئية، تربية وطنية، تربية دينية، أو علم الأخلاق، التاريخ والعلوم الاجتماعية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الجغرافيا، الرياضة، الموسيقا، الفن، الاقتصاد المنزلي.

أما في المرحلة الثانية (من الصف السابع حتى التاسع)، فمواد الدراسة هي كالتالي:

اللغة الأم، اللغة القومية الثانية، اللغة الأجنبية، الرياضيات، الأحياء والجغرافيا، الفيزياء والكيمياء، الدين / الأخلاق، التاريخ، الموسيقا، الفن، الاقتصاد المنزلي، الأشغال اليدوية، التربية البدنية والصحية، الاستشارات الطلابية.

ويبلغ متوسط عدد الحصص الأسبوعية ٣٨ حصة، مدة كل منها على الأقل ٤٥ دقيقة.

وتقام أيضًا سنة عاشرة اختيارية تحتوي على ١١٠٠ ساعة دراسة، وهي مجانية، وتتولى الدوائر التعليمية المحلية المختصة تحديد كيفية عملها.

طرق التدريس

يحق للمعلم تحديد الأسلوب التربوي المناسب للتدريس، من أجل تحقيق الأهداف التي تنص عليها اللوائح، وهناك طرق يختارها المعلمون تركز في المقام الأول على الطلاب، وتجعل مشاركتهم كبيرة للغاية، بل يحق للمعلمين إتاحة المجال للطلاب لطرح الموضوع بالكامل بالطريقة التي يرونها، في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويقوم الطلاب عندئذ بتناول الموضوع اعتمادًا على مراجع خارجية، بحثوا عنها بأنفسهم، بحيث يجري تناول الموضوعات انطلاقًا من زوايا مختلفة تبعًا لمفاهيم الطلاب أنفسهم.

ويحق تدريس المناهج كافة بلغة أجنبية إذا وافقت السلطات على متابعة ذلك، بشرط احتواء المنهاج على واحدة من اللغات الأجنبية التالية: الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية، الروسية.

وتعقد لجان خاصة للطلاب المرضى في المستشفيات، أما بالنسبة للأطفال الأجانب فتقام لهم دورات تحضيرية لمدة ٦ أشهر، يمكنهم خلالها التعلم بلغتهم الأم، قبل الالتحاق بالصفوف المناسبة لهم من حيث العمر والخبرات التعليمية، وتستمر هذه الدروس المخصصة للحفاظ على لغتهم الأم، وثقافتهم الأصلية بعد ذلك أيضًا.

تعداد المدارس الابتدائية

توجد ٥٨ مدرسة تابعة للحكومة المركزية، بلغ عدد طلابها ١٠٥١٧ طالبًا، في حين هناك ٣٩٠٦ مدارس تابعة للمحليات، وعدد طلابها ٥٧٠٧٤٣، كما أن هناك أكثر من خمسين مدرسة خاصة، عدد طلابها ١٢٢٣٥.

ويبلغ إجمالي عدد المدارس في فنلندا ٤٠٢٢ مدرسة، ويدرس فيها ٥٩٣٤٩٥ طالبًا. علمًا بأن اللغة السويدية كانت هي لغة التدريس في ٣٣٢ مدرسة بلغ عدد طلابها ٣٥٨١٩ طالبًا -تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٠م- أي ما يعادل ٦٪ من الطلاب.

التعليم الثانوي

يرجع تاريخ التعليم الثانوي في فنلندا إلى القرن السابع عشر، إبان العهد السويدي، إلا أن أول مدرسة ثانوية منتظمة تأسست عام ١٨٤٣م، بعد أن أصبحت فنلندا مقاطعة روسية مستقلة. وبقيت اللوائح الصادرة عام ١٨٧٢ المنظمة للتعليم الثانوي سارية حتى عام ١٩٨٥م.

وتبعًا للنظام الساري حاليًا فإن الطلاب الذين تتراوح أعمارهم في هذه المرحلة بين ١٦ - ١٩ سنة، لا يجري تقسيمهم إلى صفوف بل يختار الطالب الدورات المناسبة له. ويستمر التعليم الثانوي في أغلب الأحيان ثلاث سنوات، ولا يجوز أن يستغرق أكثر من ٤ سنوات، ويحق للطالب الالتحاق بالاختبارات بعد أن يبلغ عدد الدورات التي نجح فيها ٧٥ على الأقل، مدة كل منها ٣٨ حصة.

وجدير بالذكر أن السنة الدراسية في التعليم الثانوي تنقسم إلى خمسة فصول، مدة كل منها سبعة أسابيع، وفي كل فصل يختار الطالب ٥ - ٨ وحدات دراسية، مدة كل منها ٣٨ حصة، وإجمالي المطلوب منه ٧٥ دورة دراسية، أي يغير الطالب جدوله الدراسي خمس مرات في العام الدراسي الواحد.

ويكون التدريس باللغات الفنلندية والسويدية أو لغة الأقلية (سامي)، أو بغيرها من اللغات بشرط استيفاء المنهاج.

ويعقد اختبار الثانوية العامة في الربيع والخريف، ويمكن للطالب أن يوزع اختباراته على ٣ مرات بحد أقصى، ويمكن في أقل من ذلك.

ويمكن للطالب الحصول على شهادة (البكالوريا الدولية) في ٧ مدارس في فنلندا ، أو إجراء اختبار الثانوية العامة الألمانية في المدرسة الألمانية في العاصمة، مما يتطلب الالتحاق بسنة تحضيرية إضافية، كما يمكن الحصول على شهادة التعليم الثانوي من معاهد تعليم الكبار.

وجدير بالذكر أن ٧٪ من المدارس الثانوية ذات منهاج تربوي خاص (عددها ٥٠ مدرسة)، أو يجري التدريس فيها بلغة أجنبية، أو تحظى فيها مواد بعينها باهتمام متميز، مثل الرياضيات، أو العلوم الطبيعية، أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، أو الدين والأخلاق، أو الفن أو العلوم التطبيقية، وهناك ٢٪ من المدارس تابعة للحكومة المركزية، أما الغالبية العظمى فتتبع المحليات.

المواد الدراسية في التعليم الثانوي

اللغة الأم، اللغة القومية الثانية، لغة أجنبية، الرياضيات، علم البيئة والعلوم الطبيعية (الأحياء، الجغرافيا، الفيزياء، الكيمياء)، العلوم الإنسانية والعقائدية (دين وأخلاق، فلسفة، علم نفس، تاريخ وعلوم اجتماعية)، مادة الفن والمهارات (موسيقا، فن، التربية البدنية، التربية الصحية)، مادة الاستشارات الطلابية.

طرق التدريس والتقويم

يحق للمعلمين اختيار الأسلوب التربوي والتعليمي الذي يرونه، بشرط تحقيق الأهداف التربوية المنصوص

فنلندا.. معلومات عامة

- المساحة: ٣٣٨٠٠٠ كم٢ (تضم ٦٥٥٤ جزيرة ٦٠ منها مأهولة).
- ١٢ محافظة.
- عدد السكان: ٥,٢ مليون نسمة (٩٣,٥٪ فنلنديين، ٥,٩٪ سويديي فنلندا، ٠,٦٪ أقليات ومهاجرين، ٨٥٪ المذهب اللوثري ، ١,١٪ أرثوذوكس، و١١ طائفة مسيحية أخرى، وأقليات من المسلمين واليهود وغيرهم.
- العاصمة: هلسنكي (٥٥٥٠٠٠ نسمة).
- اللغات الرسمية: الفنلندية والسويدية.
- متوسط نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي: ٢٥٠٠٠ دولار.
- العملة: اليورو.
- منذ ١٩٩٥/١/١ عضو في الاتحاد الأوروبي.
- جمهورية منذ عام ١٩١٩م، وآخر دستور صدر في عام ٢٠٠٠م.
- نصيبها في الاقتصاد: الزراعة ٤٪، الصناعة ٣٤٪، الخدمات ٦١٪.
- أكبر شريك تجاري ألمانيا ثم السويد.
- احتلت السويد فنلندا في القرن الثاني عشر.
- أصبحت فنلندا مقاطعة مستقلة من روسيا في عام ١٨٠٩م لمدة ١٠٠ عام.
- في عام ١٩١٧م حصلت فنلندا على استقلالها.
- في عام ١٩٠٦ كان هناك إصلاح برلماني.
- في انتخابات عام ١٩٩٩م حصل الحزب الاشتراكي الديموقراطي وحزب المركز الفنلندي وحزب التجمع القومي على أكبر عدد من مقاعد البرلمان، أما حزب الخضر (الذي كان لأول مرة شريكًا في الحكم) فقد انسحب في عام ٢٠٠٢م بسبب موافقة الحكومة على بناء مفاعل نووي لإنتاج الطاقة.



عليها، بشرط تعليم الطلاب العمل المستقل، إضافة إلى القيام برحلات دراسية، ويمكن جمع أكثر من مادة في الحصة نفسها، بمشاركة مدرسي مواد عدة لبحث موضوع معين. ولا يكون الهدف هو الانتهاء من منهاج مقرر، وتحديد درجة الطالب فحسب، بل يكون التقويم على أساس اختبار قدرة الطالب على استنباط نتائج وعلى البحث الموضوعي، وأن يتعلم القدرة على الإقناع، استنادًا إلى حجج منطقية، وتعريف الطالب وأهله بمواطن القوة والضعف عنده، علمًا بأن التقويم يتراوح بين الدرجات ٤ إلى ١٠، وأقل درجة هي ٤، ومعناها راسب، أما ٥ فمعناها متوسط، ٦ مقبول، ٧ مُرض، ٨ جيد، ٩ جيد جدًا، ١٠ ممتاز، أما التقديرات في الشهادة النهائية فتكون باللاتينية وتتروح بين ٠ (راسب)، إلى ٧ (امتياز)، ويؤدي رسوب الطالب مرتين في المادة نفسها، إلى منعه من اختبارات هذه المادة، حتى يجري بحث أسباب هذا الرسوب، ولكن يحق له إكمال اختبارات المواد الأخرى.

ويمكن للطلاب الأجانب الالتحاق بالمدارس حتى بعد انتهاء مواعيد التقديم، تبعًا لموعد وصولهم إلى البلاد، وانتهائهم من الدورات التحضيرية للالتحاق، كما يمكنهم الالتحاق بالتعليم الثانوي حتى دون شهادة مرحلة أساسية، عند توفر المعلومات اللازمة لديهم، ويمكن الاعتراف بالمواد المدروسة في معاهد تعليمية أخرى، إذا ثبت أنها معادلة للمنهاج الفنلندي.

وهناك حاليًا مشاريع كثيرة في ٨١ معهدًا للتوفيق بين التعليم العام والفني، للتسهيل على الطلاب الجمع بين النوعين التعليميين، ولتوفير الفرص لمعاهد تمولها الشركات والقطاعات الاقتصادية الكبرى لمد يد العون لتزويد الطلاب بتعليم فعلي، قريب من الواقع، وهي مشروعات على مستوى الدولة بالكامل، كما يمكن

- هناك مبدآن مهمان في الحكم الفنلندي وهما: نظام الحكم المركزي، ونظام الإدارات المحلية.
- تأسس النظام المركزي في عهد الحكم السويدي، ولكن في هذه الغضون استقر الأمر على منح المحليات الكثير من الصلاحيات.
- كل مواطن فنلندي يتبع لأحد المحليات البالغ عددها ٤٤٨، واقعة داخل ١٢ محافظة، وذلك لترسيخ مبدأ الحكم الذاتي للمواطنين، والمشاركة الفاعلة في صنع القرار.
- تحصل المحليات على ٢٣٪ تقريبًا من مداخيلها من الحكومة المركزية.
- هناك حرية العقيدة، بشرط احترام القوانين والأعراف السائدة في المجتمع، ولكن هناك هيمنة للكنيسة الإنجيلية اللوثرية (٨٥,١٪ من المواطنين)، و الكنيسة الأرثوذكسية بمعدل ١,١ ٪ من المواطنين، وغير ذلك من الأديان ١٢,٧ ٪.
- ٩٢,٥ ٪ لغتهم الأم هي الفنلندية، و ٥,٦٪ لغتهم السويدية، وهما لغتا الدولة الرسمية في جميع أنحائها، حتى خارج مناطق تمركز المتحدثين بالسويدية، وهما لغة التعامل مع الجهات الرسمية. اللغة الثالثة سامي أو لابيش، ولا يتحدثها أكثر من ١٧٠٠ شخص، ولكن من حق المتحدثين بها أن تخاطبهم الدوائر بهذه اللغة، والتعليم في المدارس في مناطقها بهذه اللغة.
- تمركز السكان في الجنوب، في هلسنكي وحدها خمس عدد السكان، مليون نسمة، وهناك ٦ مدن، عدد سكان كل منها يزيد على ١٠٠ ألف نسمة.
- حتى عام ٢٠٣٠م يتوقع أن يبقى عدد سكان فنلندا أكثر من ٥ ملايين نسمة، ولكن بعد ذلك ستكون نسبة البالغين أكثر من ٦٥ سنة، حوالي ٢٥٪.
- نسبة الأجانب ضئيلة نسبيًا، حيث لا تزيد على ١,٨٪، غالبيتهم العظمى من جمهوريات الاتحاد السوفيتي سابقًا.
- كان هناك نمو مستمر في الحالة الاقتصادية حتى التسعينيات، باستثناء عام ١٩٣٠م وأثناء الحرب العالمية الثانية، في مطلع التسعينيات تعرض الاقتصاد لأسوأ أزمة عرفها.
- عدد الرجال ٢,٥٢ مليون ، والنساء ٢,٦٥ مليون، الإجمالي ٥,١٨ مليون نسمة.
- حسب بيانات عام ٢٠٠٠م الأعمار: (٠ - ١٤) ١٨٪، (١٥ - ٦٤) ٦٧٪، (٦٥ فأكثر) ١٥٪.
- البطالة: النساء: ١٠,٦٪ ، والرجال ٩,١٪، المتوسط: ٩,٨٪.
- عدد المدارس ٤٨٠٠ مدرسة، فيها ٨٦٦٠٠٠ طالب وطالبة، منها ٤٠٢٢ مدرسة أساسية (الصفوف ١ - ٩) يدرس فيها ٥٩٠٠٠٠ طالب.
- ٣١٠٠ مدرسة تشمل الصفوف الأولى ١-٦، و٦٠٠ الصفوف المتقدمة ٧-٩.
- أكثر من ٦٠٪ من الطلاب يلتحقون بالتعليم الثانوي العام.
- ٤٧٧ مدرسة ثانوية عامة (الصف ١٠ - ١٢) بها ١٣٠٠٠٠ طالب.
- ٣٠٢ مدرسة تعليم فني يدرس فيها ١٦٤٠٠٠ طالب.

للطالب تلقي تعليمه في معاهد مختلفة، والاعتراف بها جميعًا، لإثراء الطالب بالمعلومات في تخصصات متعددة، وإيجاد تخصصات مركبة من النوعين (الثانوي العام والفني).

أعداد المدارس

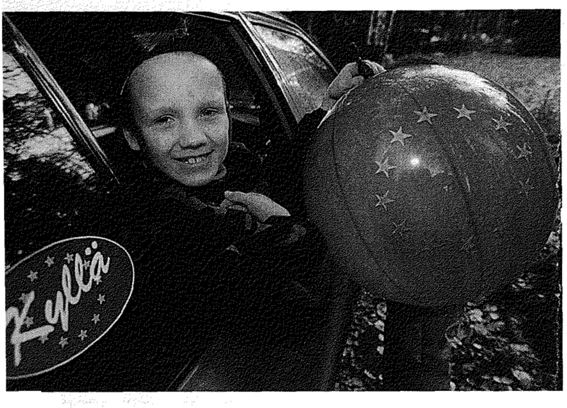
بلغ عدد المدارس الثانوية ـ تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٠م ـ عشر مدارس تمولها الدولة، و٤٣٥ مدرسة تمولها المحليات، و٣١ مدرسة يمولها القطاع الخاص، ليكون الإجمالي ٤٧٦ مدرسة ثانوية عامة.

وتنقسم المدارس تبعًا للغة إلى ٤٣٧ مدرسة تعتبر اللغة الفنلندية فيها اللغة الأولى، عدد طلابها ١٢٢٨٣٤، أي أن متوسط عدد طلاب كل مدرسة ٢٨١، أما اللغة السويدية فهي اللغة الأولى في ٣٦ مدرسة، بلغ عدد طلابها: ٦٨٨٦، ومتوسط عدد طلابها ١٩١، أما مدارس اللغات الأجنبية (الألمانية ـ الإنجليزية وغيرها) فعددها ٤ مدارس، يبلغ عدد طلابها ٧١١ ومتوسط عدد طلاب المدرسة الواحدة ١٧٨.

التعليم الفني

نشأ التعليم الفني بصورة نظامية في القرن التاسع عشر، ثم تطور بعد الحرب العالمية الثانية، وتنوعت مدة الدراسة فيها تبعًا للتخصص الذي يتعلمه الطالب، وجرى تحديث نظام التعليم الفني في نهاية التسعينيات. وفي عام ١٩٩١م توحدت هيئتا التعليم الثانوي العام والفني لتصبحا معًا الهيئة القومية للتعليم، المسؤولة عن التعليم الثانوي بشقيه، علمًا بأن التعليم الفني أقصر بنصف سنة أو سنة من التعليم الثانوي العام.

ومنذ ١ أغسطس ٢٠٠١م أصبحت مدة الدراسة في التعليم الفني في أنحاء البلاد كافة ثلاث سنوات، بهدف توحيد المعايير، وعلى الطالب أن ينهي خلالها ١٢٠ وحدة دراسية، بمعدل ٤٠ وحدة دراسية كل عام، مدة كل منها ٤٠ حصة، مع مراعاة البعد الفردي للطالب في انتقاء المواد والتخصصات المختلفة، ومثل التعليم الثانوي العام لا يجوز أن يبقى الطالب أكثر من سنة فوق الموعد المقرر للدراسة، أي أكثر من أربع سنوات منذ التحاقه بالمدرسة الثانوية الفنية.



ويحظى التدريب العملي لطالب التعليم الفني بأهمية كبرى، بهدف الجمع بين الدراسة النظرية والخبرة العلمية، علما بأن هذا التدريب يجب ألا يقل عن ٢٠ وحدة دراسية، ولا يرتبط الطالب بعقد مع صاحب مكان التدريب أثناء دراسته، خصوصًا أن غالبية الدوائر المحلية هي المالكة لهذه المعاهد الفنية، وهناك ٥ معاهد فقط تملكها الحكومة المركزية، ومنذ عام ١٩٩٩م لم تعد المعاهد الفنية مقسمة إلى تخصصات مثل معهد للنسيج وآخر للإلكترونيات، بل أصبحت تتميز بشمولية التخصصات.

ويشترط للالتحاق بالتعليم الفني أن يجتاز الطالب اختبارًا للقبول، وألا يقل عمره عن ١٥ عامًا، ويتولى الطالب نفسه البحث عن مكان التدريب المناسب له.

أهداف التعليم الفني ومواد الدراسة

تنحصر أهداف التعليم الفني في تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات الضرورية للعمل الفني المستقبلي، وبالقدرات اللازمة على اتخاذ القرار وحسن التصرف، والعمل على جعل شخصياتهم جيدة ومتوازنة، باعتبارهم أعضاء صالحين في المجتمع، وتأهيلهم للدراسة المستقبلية (إذا رغبوا)، وتنمية الشخصية وتشجيعهم على التعليم مدى الحياة.

ويمكن لطالب التعليم الفني أن تتركز دراسته على علوم المصادر الطبيعية، أو التكنولوجيا والنقل، أو إدارة الأعمال والإدارة، أو السياحة والفنادق والمطاعم، أو القطاع الصحي والاجتماعي، أو القطاع الثقافي، أو الملاهي والتربية البدنية، وذلك إلى جانب مواد الدراسة الأساسية وهي:

اللغة الأم، واللغة القومية الثانية، ولغة أجنبية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والدراسات الإنسانية والاجتماعية، والتربية البدنية، والفن، والدراسات العملية، والتربية الصحية.

وهناك مواد دراسية اختيارية، وتدريب عملي، ومشروع تخرج يعده الطالب بمفرده أو في إطار مجموعة، مع العلم بأن ما يتراوح بين ٧٠ - ٨٠ ٪ من الدراسة تكون في الورش ومراكز التدريب.

وتتراوح التقديرات بين ممتاز (تقدير ٥) ، وجيد وهو ٣-٤ ، ومقبول ١ - ٢، ويحق للطالب أن يعرف سبب منحه تقديرًا معينًا، وكذلك الاعتراض على هذا التقدير، وتتولى السلطات التعليمية البت في الأمر.

ويحصل الطالب في نهاية دراسته على شهادتين إحداهما للدراسة العملية والأخرى للنظرية، مع العلم بأن الدراسة في التعليم الفني ظلت مقسمة لفترة طويلة إلى سنوات دراسية، ولكن في السنوات الأخيرة أصبح الاتجاه إلى نظام الوحدات الدراسية، بحيث يمكن للطالب اختيار ما يريده من المواد بغض النظر عن سنه، وبالتالي تقصير فترة الدراسة، وتجنب التكرار في هذه الدورات، ويستعين الطلاب بمعلميهم في وضع الجدول الدراسي المناسب لكل منهم.

وقد بلغت أعداد الطلاب الجدد في الثانوي الفني

تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٠م حوالي ٥٦٠٠٠ طالب، غالبيتهم من دارسي تخصصات التكنولوجيا والمواصلات (٢١٠٠٠ طالب) ثم الأعمال والإدارة (١٠٠٠٠ طالب) مقابل ٨١١ في العلوم الإنسانية والتعليم.

التعليم العالي

تأسست أول جامعة في فنلندا بمدينة توركو جنوب غرب البلاد في عام ١٦٤٠م، ثم انتقلت في مطلع القرن ١٩ إلى هلسنكي، وبقيت الجامعة الوحيدة حتى عام ١٩٠٨م ثم أقيمت في الفترة بين ١٩١٠م - ١٩٢٠م جامعتان إحداهما فنلندية والأخرى سويدية اللغة في توركو. وفي الفترة بين ١٩٥٠م - ١٩٦٠م ومع تنامي الشعور بحاجة القطاع الاقتصادي والتكنولوجي إلى المزيد من الكفاءات، تأسست معاهد في هذه التخصصات، وتركزت آنذاك المعاهد في جنوب فنلندا (حيث العاصمة هلسنكي ومدينة توركو)، ثم اتجهت أيضًا إلى شرق البلاد وشمالها، وتقرر عندئذ قصر تأهيل المعلمين على الجامعات.

وفي منتصف الستينيات قرر البرلمان وضع أول خطط لتطوير التعليم الجامعي، وذلك في الفترة بين ١٩٦٦م - ١٩٨٠م بهدف توفير أماكن الدراسة، وتوفير المعاهد التقنية الحديثة، ومعاهد العلوم الطبيعية، والطب، والارتقاء بالعلم في فنلندا مقارنة مع المستوى العالمي، وتعهدت الحكومة في ذلك الحين بتوفير جميع احتياجات الجامعات لهذا الهدف.

ثم تأسست معاهد التعليم التكميلي في الجامعات في فترة السبعينيات، وأصبح لكل جامعة معهد من هذا النوع، والذي يلتحق به الأكاديميون فقط (من أنهوا دراسة سابقة لا تقل عن ٣ سنوات) بهدف تطوير معلوماتهم وتحديثها، واكتساب معارف جديدة.

ثم قررت الحكومة في عام ١٩٩٢م ضم المعاهد التكميلية التي بلغ عددها ٨٥ في ٢٢ معهدًا، تشمل أكثر من تخصص، ومنحتها في ١ أغسطس ٢٠٠١م الاعتراف بشهاداتها.

وهناك حاليًا ٢٠ جامعة (يبلغ عدد طلابها ١٦٠ ألف طالب)، ١٠ جامعات منها متعددة التخصصات، والعشرة الأخرى تدرس تخصصًا واحدًا أو اثنين فقط ، ٣ جامعات للاقتصاد والأعمال والإدارة، و٣ أخرى للهندسة والمعمار، وأخرى لدراسة الموسيقا أو الفنون.

وتتراوح فترة الدراسة بين ٣ - ٥ سنوات، يحصل الطالب فيها على درجات البكالوريوس والليسانس و الماجستير والدكتوراه.

أما الجامعات المفتوحة فليس فيها حد أقصى للسن، ولا تمنح درجات أكاديمية، بل يمكن الاعتراف بما جرى دراسته فيها فقط، عند الالتحاق بالجامعة العادية، بحد أقصى ثلث الدراسة الجامعية.

وهناك معاهد فنية عليا تستغرق الدراسة فيها في المتوسط ٣ سنوات ونصفًا إلى ٤ سنوات، ويدرس الطالب ١٤٠ إلى ١٦٠ وحدة دراسية، بمعدل ٤٠ وحدة في العام الدراسي، وقد تطورت هذه المعاهد في السنوات القليلة الماضية بدرجة عالية، ومنذ أول أغسطس الماضي بدأ ٢٠ معهدًا فنيًا في منح شهادات عليا. علاوة على وجود جامعة للقوات المسلحة توفر الكثير من التخصصات، ولكن هناك اختبارات علمية وبدنية ونفسية يجب على الطالب اجتيازها، قبل الالتحاق بهذه الجامعة العسكرية.

وأهم التخصصات الجامعية التي توفرها الجامعات الفنلندية، هي:

اللاهوت (وعدد طلابه ٢٤٧١) ، والعلوم الإنسانية (٢٦١٦٢ طالبًا)، والقانون (٤٦١٣) ، والعلوم الاجتماعية (١٥٨٠٣)، والاقتصاد وإدارة الأعمال (١٥٤٠٠ طالب)، والفيزياء (١٨٥٢)، والتربية (١٣٨٣٠)، والطب الطبيعي (٧٥٤٢)، والصيدلة (١٥٩٧)، والموسيقا، والفن والديكور، والمسرح والرقص والفنون الجميلة.

ومن أهداف الدراسة الجامعية تشجيع القدرة على البحث الذاتي، واكتساب المعرفة العلمية، وتوفير أعلى مستوى من التربية القائمة على البحث والمعرفة، لتجهيز الطالب ليخدم بلاده والإنسانية جمعاء.

ويحصل الطالب على البكالوريوس بعد ٣ سنوات، أي ١٢٠ وحدة دراسية، والماجستير بعد ١٦٠ وحدة تستغرق ٥ سنوات، أو عامين بعد البكالوريوس، ويقتضي الأمر في كلية التكنولوجيا دراسة ١٨٠ دورة دراسية، وتحتاج الدكتوراه إلى دراسة إضافية مدتها ٤ سنوات. ويجب على الطالب في دراسته أن يدرس بلغته الأم، وباللغة القومية الثانية وبلغة أجنبية أولى. وتتحدد التقديرات في الجامعة بناء على اختبارات كتابية (في أغلب الأحيان) أو شفهية أو بكتابة بحث،



أو إعداد محاضرة للطلاب.

وهناك ١٠٨ معاهد منذ عام ١٩٩٥م بها حوالي ٤٠٠٠ دارس مخصصة للدراسات التكميلية بعد الجامعة، لمن دخل حقل العمل فعليًا. وتهدف إلى تسهيل الحصول على الدكتوراه، (يحصل حاليًا ألف شخص سنويًا على الدكتوراه)، وهو ضعف عدد الحاصلين على الدكتوراه في عام ١٩٩٠م.

وجدير بالذكر أن ٢٠٠ ألف شخص أكاديمي يعودون مع مطلع كل عام دراسي جديد لمقاعد الدراسة في الجامعة، منهم ١٢١ ألف شخص يواظبون على الحضور (كطلاب منتظمين).

مع العلم بأن ثلث الجامعات المفتوحة مخصصة للتعلم عن بعد، ولكن ليس من الممكن الانتهاء من الدراسة بالكامل في الجامعات المفتوحة، بل لابد من الدوام فيما بعد في جامعة عادية، ويمكن الاعتراف بما درسوه في الجامعة المفتوحة.

تعليم الكبار

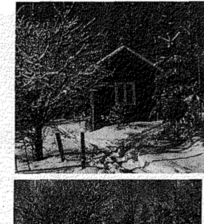
هناك اهتمام متزايد في العقدين الأخيرين لتحقيق مبدأ المساواة في حق التعليم لكل الطبقات الاجتماعية، ولكل الأعمار. ولهذا الغرض وضعت الحكومة في عام ١٩٧٨م خططًا طموحة للتوسع في ذلك، ومنها وضع برامج مرنة تتوافق مع أوقات أكبر عدد ممكن من الدارسين، حتى بلغ عدد كبار السن الملتحقين بالدراسة ٦٢٤٠٦٩ شخصًا.

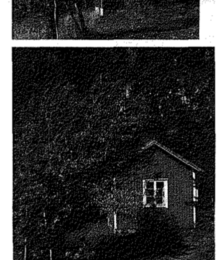
المعلمون

بدأت دراسات إعداد المعلمين في فنلندا في أواخر القرن الـ ١٩، وانقسمت إلى دراسات لمعلمي المدارس الشعبية وكانت تجري في معاهد معلمين، ودراسات لمعلمي المدارس الثانوية العامة وكانت دراستهم في الجامعة، ولكن بعد انضمام المدارس الشعبية (المعادلة للابتدائية) إلى المدارس الثانوية في المدارس الشاملة (الصف الأول إلى التاسع) في السبعينيات، جرى تغيير دراسات المعلمين أيضًا، وأصبح تقسيم الدراسة إلى: معلمي صف أو معلمي مواد متخصصة. وهو التقسيم الذي ما زال ساريًا حتى الآن. ومعلمو الصف هم الذين يتولون تدريس كل المواد أو غالبيتها للصفوف ١ ـ ٦، في حين يتولى معلمو المواد المتخصصة التدريس في الصفوف العليا ٧ ـ ٩، إضافة إلى المرحلة الثانوية ١٠ ـ ١٢، مع العلم بأن معلم الثانوي العام يمكنه أن يدرس في مدارس التعليم الفني أيضًا.

وتتميز دراسة العاملين في التعليم الفني بأنها أكثر تشعبًا من دراسة معلمي التعليم الثانوي العام، حيث تكون الدراسة أولاً في التخصص الفني، ثم دراسة المواد التربوية. وقد جرى التوفيق بين فترات دراسة معلمي التعليم الفني منذ عام ١٩٨٥م، بعد أن كانت مدة الدراسة تختلف من تخصص إلى آخر، وجرى منذ ١٩٩٦م تنظيم دراسة التعليم الفني في معاهد عليا لمعلمي التعليم الفني.

وجدير بالذكر أن المسؤول عن دراسة المعلمين هو وزير التعليم، وتتولى وزارته التنسيق مع كليات التربية المختلفة على الأهداف التي يجب تحققها في هذه







الدراسة، بحيث لا تكون هناك فجوة بين الدراسات التربوية النظرية في الكليات، والواقع الفعلي للمدارس، مع العلم بأن هناك ثماني جامعات بها كليات تربية، سبع منها ناطقة بالفنلندية وواحدة باللغة السويدية.

وقد تقرر منذ عام ١٩٩٥م أن يحصل العاملون في رياض الأطفال والسنة التحضيرية على دراستهم أيضًا في الجامعات، ولكن فترة الدراسة تكون أقل، حيث تستمر ثلاث سنوات، يدرس فيها الطالب ١٢٠ وحدة دراسية فقط.

وتتبع لكل كلية تربية مدارس تجريبية تابعة لها، حيث يؤدي فيها طلاب كليات التربية فترة التدريب العملي هناك، ويجرون أبحاثهم، ويكون التدريب العملي في إطار مراقبة معلم مؤهل مسبقًا، أو التدريس في إطار مجموعة، أو بمفرده. وعلى كل معلم أن يبتكر خلال هذه الفترة الطرق التي يراها مناسبة، وأن يختبر قدراته على حل المشاكل واجتياز الصعاب التي تواجهه، وأن يتعلم الاستقلالية في اتخاذ القرارات، والتوصل إلى حلول مبتكرة ومناسبة للموقف، إيمانًا بأنه ليس هناك أسلوب واحد مثالي لحل المشاكل.

وهناك اختبار قبول في كليات التربية، ومقابلة شخصية، بل إن بعض الجامعات تفرض تقديم حصة نموذجية أمام مجموعة من المتقدمين، حتى يتمكن المتقدم من إظهار قدراته.

وتتضمن دراسة معلم الصف نسبة من الدراسات التربوية تفوق ما يدرسه زميله الذي سيصبح معلم مادة، ويحصل المعلم على درجة الماجستير في كلتا الحالتين، يدرس خلالها ١٦٠ - ١٨٠ وحدة دراسية، وتحتاج الدراسة إلى ٥ سنوات.

ويدرس معلمو المواد (مثل الكيمياء أو الرياضيات) في أقسام هذه المواد بكليات العلوم أو غيرها، ثم يستكملون المواد التربوية في كلية التربية، والتي تشمل ٣٥ وحدة دراسية.

ومواد التخصص لمعلمي المواد هي:

الدين - اللغة القومية الأولى - اللغة القومية الثانية - اللغة الأجنبية - تاريخ واجتماعيات - علم نفس - فلسفة - أخلاق - أحياء - جغرافيا - رياضيات - طبيعة - دراسات كمبيوتر - كيمياء - اقتصاد منزلي - أعمال نسيج - حرفية - تربية بدنية - موسيقا - فن.

أما بالنسبة لمعلمي القدرات الخاصة (للمعوقين)، فإنهم يحصلون على البكالوريوس ثم يكملون دراستهم بـ ٣٥ وحدة دراسية في القدرات الخاصة ، ومنذ عام ١٩٩٥م أصبح من الممكن أن يحدد المعلم من البداية تخصصه الرئيسي للتدريس لطلاب القدرات الخاصة ويحصل على الماجستير في ذلك.

وتكون الاختبارات في كليات المعلمين كتابية، والتقديرات في بعض الكليات عبارة عن ناجح أو راسب فقط، وفي كليات أخرى (مقبول - جيد - ممتاز).

ويمكن فصل المعلم من وظيفته لأسباب مادية، مثل عدم وجود تمويل بسبب خفض عدد المعلمين،أو الانخفاض المستمر في عدد حصص المعلم، أو لأسباب إنتاجية مثل عجز المعلم عن القيام بواجبه كما ينبغي نتيجة الإهمال، ولكن لا يجوز أن يكون فصل المعلم أو المعلمة بسبب المرض أو الحمل أو رعاية الأطفال.

الرواتب وعدد ساعات العمل

يتحدد راتب المعلم تبعًا للمؤهل الذي حصل عليه، والسنوات التي انقضت منذ تعيينه، وهناك أجر إضافي تبعًا للحصص الزائدة عن النصاب.

ولكن إجمالاً يتراوح راتب معلم الصف أي من الصف الأول وحتى السادس - تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٢م - بين ١٦٨٢ و ٢٣٢٥ يورو، أما معلم المادة أي من الصف السابع وحتى التاسع، بين ١٩٠٣ و ٢٦٦٨ يورو، وراتب المدير يبلغ ما بين ٣١٧٩ و ٤٧٦٢ يورو.

ويبلغ عدد ساعات العمل في المتوسط عند معلم الصف ١٥ - ٢٣ حصة أسبوعيًا. أما في التعليم الفني فيتراوح نصابه ما بين ٢٠ - ٢٥ حصة، ويبدأ الدوام المدرسي من الساعة الثامنة صباحًا، وحتى الرابعة والربع بعد الظهر.

ويتراوح عدد أيام الدراسة الفعلية بين ١٨٥ - ١٩٠ يومًا، ولا يجب على المعلم أن يبقى في المدرسة إذا لم تكن عنده حصص، ولا يحضر اليوم الخالي من الحصص، و لا يحتاج المعلم إلى العمل في أيام عطلات الطلاب إلا لأسباب قاهرة، وتبدأ الدراسة عادة في يوم ١ أغسطس وتبدأ الإجازة في آخر يوم من الأسبوع ٢٢.

ويصل المعلم إلى المعاش في سن ٦٥ سنة (ولم يعد يتراوح بين ٦٠ - ٦٥ كما كان ساريًا حتى عام ١٩٩٣)، وتبلغ قيمة المعاش ما لا يزيد على ٦٠ ٪ من الراتب.

ويوضح الجدول التالي أعمار المعلمين تبعًا لأحدث الإحصاءات، ونسبة كل مرحلة عمرية بين العاملين:

بطولة العالم

توقع الكثيرون أن يتضمن تصريح رئيس الهيئة العليا لشؤون التعليم في فنلندا Juka Sarjala بعد حصول بلاده على المرتبة الأولى عالميًا، الكثير من مدح الذات، والثناء على (السياسات التي وضعها معالي وزير التعليم، وحكمة رئيس الدولة ورئيس وزرائه)، ولكنه قال إن النظام التعليمي في بلاده «لا يستحق أكثر من ٧ على عشرة، لأنه ما زال هناك الكثير مما يجب القيام به، خصوصًا أن هناك ٢٠ ٪ من الطلاب لا يحصلون على تقدير ممتاز، ولأن اهتمام الأهل بمتابعة المستوى التعليمي لأبنائهم وبناتهم ما زال غير مرض»، ومعتبرًا في الوقت ذاته أن «أفضل ما في النظام التعليمي الفنلندي هو العلاقة الرائعة بين المعلمين والطلاب، حتى إن المرء يتمنى لو عاد طالبًا من جديد، ولكن أسوء ما في نظام التعليم هو انخفاض رواتب المعلمين».■

المصادر

1.http://lehtikuva.fi.
2. http://www.finnland.de

3. http://www.edu.hel.fi.

4. http://www.edu.fi/info/system/deutsch/lahde.html.

5. Ritta Piri und Rainer Domisch: Schulentwicklung in Finnlan, in: P?dagogik, Heft 6, Juni 2002

6. Die Finnen sehen Bildung als Wettbewerbsvorteil: in FAZ vom 22.12.2002, Nr. 272, Seite 15.

7. Reinhard Kahl, Die Musterschüler, www.diezeit.de

8. Unf?hig die Schw?chen der Schüler zu erkennen, in: Standpunkt, vom 06.12.2001.

9. Lauri Luoto, Studiengebühren in Finnland, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

10. www.schulweb.de.

11. www.mdr.de/schule/hintergrund.html.

12. Der Fischer Weltalmanach, 2002, Fischer Taschenbuch Verlag.

13. Das Jahrbuch Nr. 1, Aktuell 2003, Harenberg Lexikon Verlag, Dortmund 2002.

14. Higher Education Policy in Finnland. Unterrichtsministerium, Helsinki 1998.

دعوة بريطانية للتبكير بدراسة اللغة الأجنبية:

لو كان جنودنا يتحدثون العربية لاستأثروا بقلوب العراقيين!

المصدر: صحيفة ذي إندبندنت البريطانية، ٥ إبريل ٢٠٠٣م.
الكاتب: ريتشارد جارنر.
ترجمة وتحرير: المعرفة



وصف أحد رموز التعليم البارزين في حزب العمال البريطاني موقف بريطانيا من تدريس اللغات بأنه «يتم عن تكبر وغطرسة»، ودعا الوزراء المختصين إلى بدء تدريس الأطفال لغة أجنبية منذ سن الثالثة من العمر.

وحذر غراهام لان، زعيم ١٥٠ هيئة تعليمية محلية في إنجلترا، بشكل صريح وفظ من أن مقترحات الحكومة الخاصة بتدريس اللغات من شأنها أن تزيد من تدهور وتدني المستوى اللغوي في بريطانيا.

وأمام المؤتمر السنوي لاتحاد تدريس اللغات، الذي يمثل معلمي وأساتذة اللغات، ألقى غراهام لان خطابًا أوضح فيه أن على السلطات التعليمية في البلاد أن تبذل جهدًا في تدريس اللغات الأجنبية يناهز الجهد الذي بذلته في مجال تعليم مبادئ القراءة والحساب للجميع، بل ينبغي عليها أيضًا أن تشرع في تقديم حصص لتعلم لغات أجنبية في مرحلة الحضانة والتمهيدي، أي مرحلة ما قبل المدرسة. وأضاف غراهام لان أن كل معلم أو عضو تدريسي ينبغي أن يتم تشجيعه لتعلم لغة أجنبية أو ثالثة، بل يتلقى مكافأة إضافية إذا أتقن تلك اللغة الأجنبية فعندئذ سيصبح هؤلاء المعلمون قادرين على مساعدة الأطفال على البدء في تعلم لغة منذ سن الثالثة من العمر، وهو الأمر الذي من شأنه أن يدعم مقترحات وخطط الحكومة الرامية لتعزيز تدريس اللغات في المدارس الابتدائية بنهاية هذا العقد من الزمان.

وذكرت البارونة أشتون من أبهولند، التي تشغل منصب الوكيل المسؤول عن استراتيجية الحكومة لتعليم اللغات أن الأطفال الذين يبلغ عمرهم أكثر من سبع سنوات سيتلقون دروسًا في اللغة الإسبانية كجزء من مسعى لتحسين فهم اللغة.

وقد أظهرت الإحصاءات أن عدد الناطقين باللغة الإسبانية كلغة أولى في جميع أنحاء العالم بلغ ٣٢٢ مليون نسمة، وهو ما يعني أن تلك اللغة تأتي مباشرة خلف اللغة الإنجليزية، بفارق قدره ٣٤١ مليون نسمة لصالح اللغة الإنجليزية. ويعتزم المسؤولون البريطانيون الاستعانة بالناطقين باللغة الإنجليزية في بريطانيا للمساعدة في التدريس في المدارس، وتوظيف مزيد من مساعدي التدريس من إسبانيا.

وكشف السيد غراهام لان في خطابه بجامعة باث عن أنه لا يمكن السماح باستمرار معدلات تعلم اللغة القائمة في المدارس. وأضاف لان «إن التوجه الأحادي اللغة الذي تتبعه المملكة المتحدة لم يعد أمرًا مقبولاً في العالم الحديث، فالمفهوم القائم على أن كثيرًا من الناس يتحدثون اللغة الإنجليزية أصبح بمثابة فكرة سانجة لا تنم إلا عن تكبر وغطرسة فقط».

وأشار السيد لان إلى أن القوات البريطانية والأمريكية التي أرسلت للقتال في العراق كان يجب تعليمهم كيف يتحدثون العربية قبل أن يصلوا إلى هذه البلاد. ودلل لان على كلامه بمشهد للقوات الأجنبية يهرولون فيه في المكان قائلين: «أما من امرئ هنا يتحدث الإنجليزية؟» فهذا الموقف - في رأيه - يبدو أنه يختصر موقف البريطانيين من اللغات الأخرى. ويضيف لان «لو كنا نتحدث لغة العراقيين، لساعدتنا على أن نستأثر بقلوبهم وعقولهم».

ودعا السيد لان إلى وجوب أن «يحظى تدريس اللغات في مدارسنا بنفس العزم والتصميم الذي اتبعناه في السياسات الخاصة بتعلم مبادئ القراءة والحساب. ويجب أن يبدأ ذلك في فصول الأطفال والحضانة في مرحلة ما قبل المدرسة. ويجب تشجيع جميع العاملين في المدرسة وليس أعضاء التدريس فقط على تعلم لغة ثانية بل وثالثة، ويجب أن ينعموا بزيادة في الراتب حينما يتمكنون من التحدث بتلك اللغة بشكل طيب ومعقول».

ويجب أن يشمل من يدعون لتعلم اللغات الأجنبية «العاملين في السكرتارية، ومشرفي المواقع، والعاملين في مجال التموين والتغذية بالإضافة إلى المعلمين» على أن تكون الدراسة التي يتلقونها مجانية ودون أية رسوم.

واقترح السيد لان أن يتم تشجيع جميع الطلاب على تعلم لغة أوروبية ثانية في المرحلة الثانوية، وأن يظل تعلم لغة أجنبية إلزاميًا حتى سن ١٦ سنة وأكثر بدلاً من سن ١٤ القائم الآن. ونبه لان إلى أن «تنوع اللغات يعد أمرًا جوهريًا وحاسمًا للفهم والتفاهم في عالم متحرك على نحو متزايد، خصوصًا أن ثلاثة أرباع البشر في العالم يتحدثون لغتين في آن واحد» ■

دراسة جديدة تؤكد نتائج سابقة:

التعرض لعنف التلفزيون يزيد العدوانية

المصدر: صحيفة ديلي ميل البريطانية.
١٠ مارس ٢٠٠٣م.
الكاتب: جيني هوب.
ترجمة : أحمد أبو زيد محمد.



أفادت دراسة بريطانية حديثة بأن مشاهدة العروض التلفزيونية العنيفة ـ بما في ذلك أفلام الكارتون ـ تجعل الأطفال أكثر عرضة للتصرف بشكل عدواني حينما يبلغون ويكبرون.

وكشفت النتائج المزعجة للدراسة التي استغرقت ١٥ عامًا عن أن برامج التلفزيون تؤثر في سلوك الطفل حتى حينما يصبح شابًا يافعًا بغض النظر عن البيئة الأسرية التي يعيش فيها أو أي ميول طبيعية.

وتعتبر الدراسة المذكورة واحدة من أكثر الدراسات المفصلة التي تم إجراؤها للكشف عن الآثار التي يخلفها طول فترة المشاهدة على سلوك الأطفال. وقد أظهرت تلك الدراسة أن أكثر الناس عرضة للخطر هم الأولاد والبنات الذين تميزت شخصيتهم بالعدوانية، الذين يعتقدون أن العنف الذي يشاهدونه شيء واقعي وحقيقي. وحينما يبلغ هؤلاء الصبية تصبح احتمالية اشتراكهم أو تورطهم في أعمال عدوانية أربعة أضعاف المعدل الطبيعي.

ويندرج تحت مسمى الأعمال العدوانية المشاجرات المنزلية، وشغب وهجمات الشوارع والجرائم العنيفة. ويأتي التقرير الذي يطلق جرس إنذار في خضم القلق المتزايد بشأن ازدياد معدلات العنف التي تظهر على شاشة التلفزيون.



وقد أوضحت دراسة بريطانية حديثة أخرى أن عدد مناظر ومشاهد العنف قد تضاعف خلال عامين في ظل مشاهدة مشاهدي التلفزيون لمشاهد وفاة أو مقتل نحو ٣٣٥ شخصية على مدى ١٤ يوماً فقط.

وقد تابعت أحدث دراسة حالة ٣٢٩ شخصاً من شيكاغو بعد مضي ١٥ عاماً من اشتراكهم في بحث سابق عندما كانوا أطفالاً تراوح أعمارهم بين السادسة والعاشرة من العمر. وكان علماء السبعينيات قد استطاعوا التعرف على الأطفال المميزين بحب عروض التلفزيون العنيفة، ودرجة التشابه بينهم وبين الشخصيات العدوانية، وإلى أي حد يعتقدون في واقعية هذه الشخصيات.

ومن البرامج التي تم تصنيفها بأنها عنيفة للغاية «ستارسكاي وهاتش» و«رجل بستة ملايين دولار» وأفلام الرسوم المتحركة «المتسابق Roadrunner».

وقام فريق بقيادة دكتور رول هوسمان بجامعة ميتشجان بإعادة دراسة حالة الأولاد والبنات الأصليين الذين أصبحوا في أوائل الثلاثينيات من العمر، طارحاً عليهم سؤالاً عن برامجهم التلفزيونية المفضلة كبالغين، وعن السلوك العدواني. وصنف أزواجهم وأصدقاؤهم أيضاً معدل العدوانية لديهم، وتم مراجعة سجلاتهم الجنائية ومخالفاتهم المرورية.

وأظهرت النتائج أن هؤلاء الرجال الذين شاهدوا نسبة كبيرة من البرامج العنيفة وهم أطفال كانوا أكثر عرضة لإساءة التصرف مع زوجاتهم بمعدل ثلاثة أضعاف، واتسمت ردود أفعالهم بالعنف تجاه أي إساءة، واتهم بعضهم بارتكاب مخالفات جنائية أو مرورية.

أما النساء اللائي شاهدن كثيراً من البرامج التلفزيونية العنيفة وهن أطفال فكن عرضة لإلقاء شيء ما على شريك حياتهن بمعدل أربعة أضعاف، وهن مستعدات أيضاً لضرب شخص ما ممن يغضبهن، أو لارتكاب مخالفات جنائية أو مرورية.

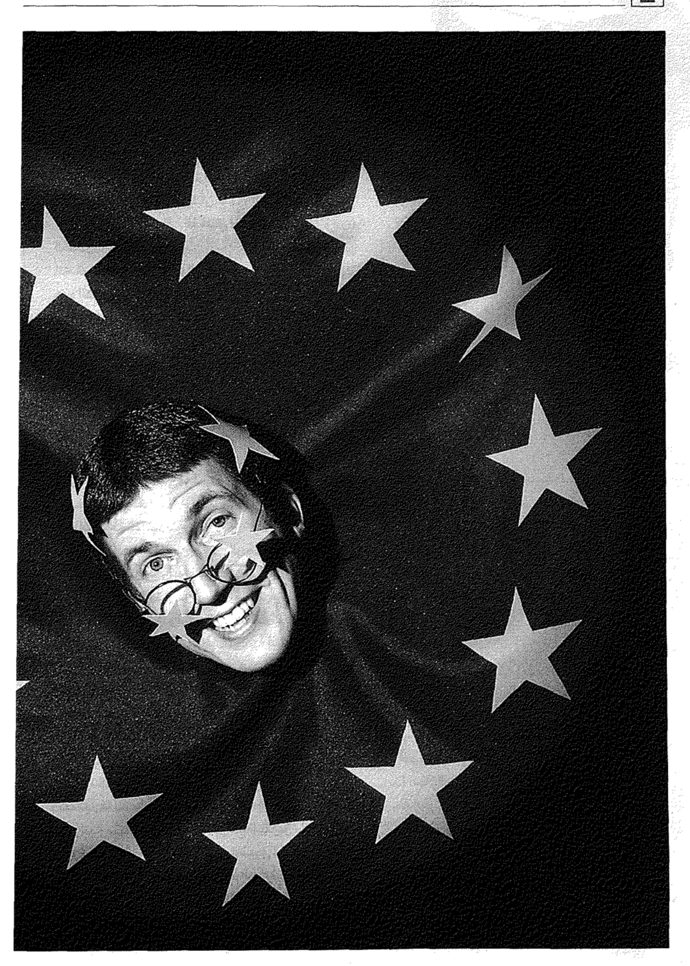
وذكر الدكتور هوسمان أن نتائج الدراسة لا يمكن تفسيرها اعتماداً على الحجة القائلة إن الأطفال الأكثر عدوانية يختارون مشاهدة البرامج التلفزيونية العنيفة. ويرى هوسمان أنه «قد يكون من المقبول منطقياً أن نقول إن التعرض لعنف التلفزيون يزيد العدوانية بدلاً من أن نقول إن العدوانية تزداد بمشاهدة عنف التلفزيون».

وأشار التقرير إلى أن الأطفال عرضة لتقليد السلوك الذي يحظى فيه العنف الحقيقي بالمكافأة. وقد نشرت تفاصيل التقرير ونتائجه في العاشر من مارس في مجلة علم النفس التطوري التي تصدر عن اتحاد علم النفس الأمريكي. وأشارت المجلة إلى أمثلة بارزة للبرامج التلفزيونية العنيفة مثل سلسلة «Dirty Harry» أو هاري القذر للممثل كلينت إستوود.

وكشفت الدراسة البريطانية الحديثة أن أكثر من نصف المشاهدين يعتقدون أن هناك إفراطاً في مشاهد الجنس والعنف واللغة البذيئة في برامج التلفزيون. ومن أسوأ البرامج التي كشفت عنها الدراسة المسلسلات الطويلة، والتي تحرص قنوات عربية كثيرة على إذاعتها وعرضها سواء بلغتها الأصلية أو بعد دبلجتها إلى اللغة العربية.

وذكر أربعة من بين كل عشرة مشاهدين بأنهم شعروا بالاستياء من برامج التلفزيون العام الماضي. وحدد من تم استطلاع آرائهم مشاهد بعينها تضمنت عمليات اغتصاب وإدمان المخدرات وعلاقات عاطفية شاذة وحوادث اختطاف مصحوبة بعمليات قتل كأمثلة على السموم التي يبثها التلفزيون ويتأثر بها الأطفال إلى درجة أنها تظل تؤثر في سلوكهم حتى بعد أن يصلوا إلى مرحلة البلوغ أو يتجاوزوها.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة تلقي بالمسؤولية الشديدة على أجهزة الإعلام لتأثيرها في سلوكيات النشء على مدى أجيال، لكنها أيضاً تدق جرس إنذار على مسامع الآباء وأولياء الأمور لينتبهوا إلى ما يشاهده أطفالهم ويحذروا من نتائجه السلبية عليهم وعلى المجتمع بأسره. ■



توسيع الاتحاد الأوروبي

بين فرح الحكومات وشكوك المواطنين

عندما تدق الساعة معلنة بدء شهر مايو ٢٠٠٤م، سيهرع ملايين السكان من الدول العشر حديثة الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي، وهي بولندا والمجر وسلوفينيا وسلوفاكيا وجمهورية التشيك، وليتوانيا وإستونيا ولاتفيا، وجزيرتا قبرص (اليونانية) ومالطا، ليدخلوا الجنة الموعودة داخل الدول الخمسة عشر الأصلية في الاتحاد، فيحصلوا على الوظائف التي تعادل أجورها أضعاف رواتبهم في بلادهم التي كانت شيوعية.

ومع هذا النزوح يفقد الملايين من سكان ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وإسبانيا وغيرها وظائفهم بسبب ارتفاع رواتبهم، وسيفقد المزارعون الملايين من اليوروات التي كانوا يحصلون عليها كدعم من بروكسل، لأنها ستشق طريقها لمزارعي بولندا وغيرها.

هذا هو التصور السائد لدى الكثير من مواطني الاتحاد الأوروبي الحالي، وهو ما جعلهم لا يعرفون سبب تسمية زعمائهم السياسيين يوم الأربعاء ١٦ أبريل ٢٠٠٣م (يومًا تاريخيًا)، بعد توقيعهم اتفاقية توسيع الاتحاد ليضم ٧٥ مليون مواطن إلى الـ ٤٠٠ مليون نسمة الأصليين، وسعادتهم الفائقة «بإنهاء آثار اتفاقية يلطا التي قسمت أوروبا إلى معسكرين متعاديين»، وترسيخ نهاية المعسكر الشرقي إلى غير رجعة.

ولكن هذا التوسع يأتي في توقيت في منتهى الغرابة، فبغض النظر عن الخلافات الحادة بين فرنسا وألمانيا من جهة وبريطانيا وإسبانيا وإيطاليا من جهة أخرى، بسبب موقف الجانبين المتناقض من الحرب على العراق، والتي زادت حدتها تفاقمًا بعد تصريحات وزير الدفاع الأمريكي دونالد رامسفيلد الذي اعتبر الدول الرافضة للحرب تمثل (أوروبا القديمة)، وتشجيع واشنطن للدول المقبلة على الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي (أوروبا الجديدة) للإعراب عن دعمها للموقف الأمريكي، وإعلان العصيان على ألمانيا وفرنسا اللتين هما ركيزتا الاتحاد الأوروبي، بل تذكيرهما بأفضال الولايات المتحدة عليهما في أثناء الحرب العالمية الثانية في مساعدة فرنسا، وبعد الحرب العالمية الثانية في بناء ألمانيا.

ولكن دول الاتحاد الأوروبي التي استطاعت دومًا أن تتغلب على خلافاتها، حتى في أصعب الأوقات، لإيمانها بتعددية الرأي، جلست تبحث هذه الخلافات بصورة (براجماتية)، تبعًا للمثل القائل: «ما فات مات، ونحن أبناء اليوم»، بمعنى كيف نتعامل مع الوضع الراهن؟ وكيف نتعاون في إعادة بناء العراق، بغض النظر عن مشروعية هذه الحرب باعتبارها (حرب تحرير)، أو عدم مشروعيتها باعتبارها (هجومًا من محتل معتد لا يملك تفويضًا دوليًا أمميًا بهذا العمل غير المشروع)؟ وفي أثناء مناقشة هذه الخلافات لا تتوقف أعمال الاتحاد الأوروبي، بل تستمر ديناميكية تناول المسائل الأخرى مثل توسيع الاتحاد، وتطوير مؤسساته بالتوازي مع علاج المشكلات القائمة.

ورغم أنه ليس متعمدًا توقيع اتفاقيات التوسع في الأراضي اليونانية التي هي مهد الحضارة الإغريقية التي يعتبرها الغرب النبع الرئيسي للحضارة



الأوروبية، لأن رئاسة الاتحاد الدورية نصف السنوية التي تشغلها اليونان حاليًا، هي التي اقتضت توقيع الاتفاقيات هناك فحسب، ولكن الكثير من المعلقين الأوروبيين اعتبر هذه المصادفة إضافة إلى تعسر انضمام الشق التركي من قبرص إلى الاتحاد، (برهانًا ربانيًا) على أن انضمام تركيا المسلمة إليه «كارثة ستهدم الأسس التي يقوم عليها الاتحاد، وستقوض القيم الأوروبية المسيحية الغربية التي لا مكان فيها لتركيا، خصوصًا إذا تولى الحكم فيها حكومة ذات توجهات إسلامية».

وشدد المعلقون في الصحف الكبرى في دول الاتحاد الأوروبي، على أن «أوروبا ليست حزمة عشوائية من الدول، كما أنها ليست تجمعًا قائمًا على المصالح الجيوستراتيجية، كما تريد لها واشنطن ـ التي تمارس الضغوط لقبول تركيا ذات الموقع الاستراتيجي المهم ـ ولا ناديًا يتبادل أعضاؤه المنافع فيما بينهم، بل هو مجتمع يضم شعوبًا ذات قيم مشتركة تأصلت على مر قرون طويلة».

ومن جانبها تصرخ الأحزاب المسيحية المحافظة داخل البرلمان الأوروبي، مستعيذة بالرب من تركيا، وتردد قولها أن «الاشتراكيين المهيمنين على الحكم في بعض دول الاتحاد هم الذين يدعمون انضمام تركيا بهدف كسب أصوات الناخبين من الأتراك الذين حصلوا على الجنسيات الأوروبية، وجلب المزيد منهم ليرسخوا أقدام الاشتراكيين في الحكم»، بل وصل الأمر بأحد الأحزاب المسيحية، وهو الحزب المسيحي الاجتماعي في ألمانيا، إلى التحذير من قيام «جمهورية ألمانيا الإسلامية» في يوم من الأيام.

ولكن الحقيقة أن هذا الاتحاد الأوروبي لم يقم على هذه الجذور الحضارية المسيحية، كما يزعم السياسيون، بل كانت البداية عام ١٩٥٢م بإنشاء الاتحاد الأوروبي للفحم والصلب من ست دول هي ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وهولندا وبلجيكا ولوكسمبورج، بهدف إيجاد مركز رئيسي لتنظيم الأوضاع الصناعية في هذه الدول، وإنهاء التنافس المستعر بين العدوتين اللدودتين السابقتين فرنسا وألمانيا. وفي عام ١٩٥٧م تأسست السوق الأوروبية المشتركة، وبعد ذلك الرابطة الأوروبية الذرية، ثم اندمجت هذه المؤسسات الثلاث في عام ١٩٦٧م لتتكون النواة الفعلية للاتحاد الحالي الذي يتجلى في أفضل صورة في قيام الوحدة النقدية، والتعامل في غالبية دول الاتحاد ـ ١٢ من ١٥ دولة ـ بالعملة الأوروبية الموحدة (اليورو) منذ عام ١٩٩٩م.

ولا يمكن بحال إنكار مبدأ المصلحة المشتركة كركيزة أساسية للاتحاد الأوروبي، وظهر هذا الأمر في المفاوضات المضنية التي أجراها الاتحاد مع الدول العشر الجديدة، فبولندا لم تتوقف عن المطالبة بالمزيد من الأموال مقابل انضمامها، ولم تكتف بمبلغ الـ٤ . ٤٠ مليار يورو الذي ستحصل عليه من خزانة الاتحاد، ورأى بعض السياسيين الأوروبيين أنها (مارست الابتزاز عشية المفاوضات الأخيرة) لتحصل على ٤٠٠ مليون يورو إضافية، لعلمها أن التوسع لن يتم بدونها. والبرتغال أصرت على زيادة حصتها من الألبان في مبيعات الاتحاد.

وقد أكد رئيس الوزراء البولندي ليشيك ميللر في أكثر من مناسبة أن «انضمام بولندا إلى الاتحاد الأوروبي هو السبيل الوحيد للانتقال من التخلف، مقارنة مع الدول الصناعية الكبرى، إلى مقدمة الأمم، علاوة على أنها الضمان الوحيد للاستقرار العسكري والرفاهية، والانضمام لنادي الصناعيين الكبار، والمشاركة في تحديد مستقبل القارة الأوروبية». كما أن الكنيسة البولندية ـ اتباعًا لمنهاج بابا روما البولندي الأصل، والذي يرى الكثيرون أنه شارك في سقوط الشيوعية ـ قد تعهدت بأن تشارك في «الإسراع بتحقيق حلم الاندماج الأوروبي».

ولكن المعارضة البولندية طالبت رئيس الوزراء مؤخرًا بأن «يستحم بالماء البارد حتى يفيق من خياله الحالم، وليرى الحقيقة المتمثلة في أن عضوية بلاده هي عضوية من الدرجة الثانية»، في إشارة إلى حصول المزارعين البولنديين على نسبة تتراوح بين ٥٠٪ إلى ٦٥٪ من المساعدات التي يحصل عليها نظراؤهم في دول الاتحاد الأوروبي، رغم أن الاتحاد الأوروبي أكد أن المبالغ التي لن يحصل عليها المزارعون ستخصص للميزانية الحكومية البولندية للارتقاء بأوضاع الزراعة ككل في أنحاء البلاد كافة، لمعالجة القصور الناجم عن إهمال الحكومات البولندية المتعاقبة للقطاع الزراعي، مما يقلل من حظوظ المنتجات الزراعية في السوق الأوروبية.

أما رئيس الجمهورية التشيكية فاسلاف كلاوس

فيؤكد في حديث صحفي له نشر في نفس يوم توقيع الاتفاقية أن «الانضمام للاتحاد الأوروبي ليس حلمنا، ولكن ليس أمامنا من خيار آخر، لأن رفض الانضمام يعني البقاء في جزيرة منعزلة عن أوروبا، أو على هامش القارة»، بل إنه يوضح أنه عازم على توطيد علاقة بلاده مع الولايات المتحدة ضمانًا لمواجهة الأعضاء الكبار داخل الاتحاد، وللحد من تأثير القيادة المزدوجة للاتحاد على يد كل من فرنسا وألمانيا. أما رئيس الوزراء التشيكي فيكتفي باعتبار نتيجة مفاوضات الانضمام مع الاتحاد الأوروبي «لا تعدو أن تكون مرضية».

ويتزامن اقتراب الانضمام الفعلي لهذه الدول العشر التي نالت حريتها بعد زوال الدب السوفيتي مع الإصلاح في هياكل الاتحاد الأوروبي، وهي العملية التي يقوم بها ١٠٥ أعضاء من دول الاتحاد الـ١٥ الحالية، برئاسة الرئيس الفرنسي الأسبق فاليري جيسكار ديستان، والتي تتضمن اختيار رئيس للاتحاد الأوروبي يتمتع بالكثير من الصلاحيات، وتبلغ فترة ولايته عامين ونصفًا، ووزير للخارجية يعزز التمثيل الأوروبي في العالم. وهو ما يجعل هذه الدول مضطرة إلى التنازل من جديد عن بعض استقلاليتها لصالح الاتحاد الأوروبي. ومن المتوقع أن يكون هذا الرئيس من إحدى الدول الكبرى في الاتحاد، أو على الأقل سيراعي توجهات هذه الدول، خصوصًا أن الدول العشر الجديدة لا تضيف إلى ثروة الاتحاد أكثر من ٥٪.

السؤال الذي يطرحه الكثيرون: كيف سيمكن التوفيق بين مصالح ورغبات ٢٥ دولة مختلفة في المستوى المعيشي بدرجة كبيرة، متباينة الخبرات التاريخية، صغار دولها تمتص رحيق الزهور الأوروبية، ثم تعطي العسل لواشنطن، حين تتجه لتحديث جيوشها وشراء معداتها من الولايات المتحدة، لضمان وجود أخ أكبر يدعمها في لحظة الشدة. وقبل كل ذلك كيف سيمكن إقناع مواطني أوروبا (القديمة) أن يقتسموا ما في أيديهم مع الأوروبيين الجدد.

ما رأيكم أن نطلب من الأوروبيين أن ينتقلوا إلى بلادنا، بكل ما فيها من مطامع لهم، ونهديهم الجامعة العربية، وفي المقابل ننتقل إلى بلادهم ونقوم نحن بإنشاء الاتحاد العربي الأوروبي؟! ■

المصادر

-http://europa.eu.int/abc/maps/index_de.htm
- http://europa.eu.int/index_de.htm
- http://www.wdr5.de/morgenecho/serien/serieeu141102.phtml
- Tatsachen ueber Deutschland, Hrsg. Presse- u. Informationsamt der Bundesregierung, Braunschweig, 2001.
- Marc Fritzler u. Guenther Unser, Die Europaeische Union, Bundeszentrale fuer pol. Bildung, Bonn 2001.
- Caesten Peter Thiede, Wir in Europa, Presse u. Informationsamt der Bundesregierung, Bonn.
- Am Fu?e der Akropolis/ Erweiterung der EU besiegelt, Frankfurter Allgemeine Zeitung, vom 17.04.2003.
- Die Teilung des Kontinents ist endgültig überwunden, FAZ, vom 16.12.2002.
- Historische Schrecksekunde, die Zeit, S. 18, vom 18.12.2002.
- EU besiegelt historische Erweiterungsrund, General - Anzeiger, Bonn, vom 17.04.2003.
- Wie geht es weiter in Europa?, tv H?ren und Sehen, 14/2003.
- Abendland, Faz; vom 16.12.2002.
- دعوة إلى تأمل التجربة الأوروبية، د. عماد جاد، الأهرام، القاهرة بتاريخ ٢٠ أبريل ٢٠٠٣م.
- الاتحاد الأوروبي يوقع معاهدة توسيع عضويته، صفحة الجزيرة على الإنترنت، بتاريخ ١٧ أبريل ٢٠٠٣م.
- أكبر عملية توسيع في تاريخ الاتحاد الأوروبي، صفحة بي بي سي على الانترنت، بتاريخ ٩ اكتوبر ٢٠٠٢م.

للرجال والنساء

دبلوم اللغة الإنجليزية من دايركت إنجلش يمنحك الثقة

مميزات الدبلوم

- عناية فردية.
- تركيز على المحادثة.
- دراسات لغوية في تخصصات مختلفة (الحاسب الآلي - الأعمال التجارية - الطب).
- شهادة معتمدة من مراكز دايركت إنجلش العالمية وجامعة الملك سعود.
- التأهيل للإختبار الدولي للغة الإنجليزية في مجال الأعمال ®TOEIC
- **منح مجانية للدراسة بالخارج للمتفوقين**

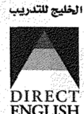
بالإضافة إلى دورات طويلة (٦ شهور) بشهادة مصدقة من جامعة الملك سعود

دورات تدريبية للتأهيل لإختبارات TOEFL

الإستشاري الأكاديمي - قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب

جامعة الملك سعود

الخليج للتدريب



الرياض : العليا ٢٩٣٥٣٠٠ - فرع الروضة ٢٤٩٠١٢٧/ السيدات: طريق الملك فهد ٤٦٢٨٣٩٣ - فرع الروضة ٢٢٥١٠٠٠

	جدة	الخبر	الجبيل	الاحساء	مكة	خميس مشيط	أبها	الدمام
الرجال	٦٦٤٢٢٧٧	٨٨٢٢٢٥٥	٣٤٦٥٤٦٤	٥٣٠٥٠٠٧	٥٤٩٣٥٥٥	٢٣٧٥٠٥١	٢٢٨٢٧٠٠	٨٣٣١٢٣٦
السيدات	٦٦٨٣١٨٤	٨٥٧١٦٦٤	٣٤٦٠١٣٨	٥٨٢٢٢٢٨	٥٤٣٣٠٠٠	٢٣٦١٠٩٠	٢٢٩٧٩٠٠	

محمد الرشيد لـ«المعرفة»

أبكي عندما يقَدح أحد في أعز ما أملك

«مقدمة لابد منها»

هذا هو الحوار الثاني الذي تجريه مجلة المعرفة مع المشرف العام عليها وزير التربية والتعليم أ.د. محمد بن أحمد الرشيد.

في عدد رجب ١٤١٨هـ كان الحوار الأول، الذي لقي في حينه تفاعلاً ودهشة من لدن القراء والصحفيين في مستوى الصراحة والمواجهة اللتين اتسم بهما ذلك الحوار، حتى عمدت إحدى الصحف آنذاك إلى نشره تامًا على صفحة كاملة منها، واقتبست الصحف الأخرى مقاطع منه.. فكان حديث الناس.

هذا الحوار الثاني هل سيكون حديث الناس أيضًا، لا نظن ذلك! هل ستنشره إحدى الصحف كاملاً، نشك في ذلك! لكن الذي لا نشك فيه هو أن كثيرًا من القراء سيقولون لنا: لماذا لم يكن هذا الحوار الثاني بنفس شجاعة وجرأة وشفافية الحوار الأول؟ هل السبب فيكم أم في الوزير؟! ونحن ليس لدينا سوى إجابة واحدة مقتنعون بها، لكن هل سيقتنع بها الآخرون؟ تلك هي أن هذا الحوار لا يقل جرأة وصراحة عن الحوار الأول، لكن معايير القياس تغيرت، لم تضق حرية الوزير لكن حرية إعلامنا اتسعت، فقبل سبع سنوات - حين الحوار الأول - لم يكن معهودًا في إعلامنا وصحافتنا الحديث مع الوزير - أي وزير - بتلك الطريقة، والحديث عن الوزارة - أي وزارة - بتلك الصراحة.

أما الآن فقد تغيرت المعايير، أصبح الناس لا يتحدثون عن وزير واحد فحسب، بل عن تشكيل وزاري كامل، ويقولون رأيهم فيه بكل صراحة وجرأة لم تكن معهودة آنذاك.

أي أن الحرية الإعلامية في بلادنا قد شهدت نقلة نوعية في هامش الحرية الصحفية، حوارنا هذا جريء وصريح، لأنه لم يرد إلى ذهننا سؤال إلا وقذفنا به في هذا الحوار، لكنها جرأة أصبحت مألوفة وصراحة معهودة، وإن لم يكن كل الوزراء يقبلون بمثل هذا الحوار حتى الآن، خصوصًا الذين لا يقبلون مناداتهم بدون «معالي»!

الحوار مليء بالأفكار والرؤى، التي يمكن الاتفاق معها ويمكن أيضًا الاختلاف معها، فهو حوار من أجل القراء والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، لكنه ليس «رقية» من أجل تسكين مخاوفهم على مستقبلنا التربوي والتعليمي، ولذا فهو حوار قابل للحوار.

المعرفة



- نعم .. كنت سأنزعج لو لم يُجدد لي!
- سيصعب على الوزير القادم ألا يكمل هذه الخطة.
- من المغالاة أن نقول ـ كما قال الأمريكان ـ إن تعليمنا في خطر.
- مخطئ من يقول إنني حققت كل وعودي، ومخطئ من يقول إنني لم أحقق منها شيئاً.

*** من وزارة «المعارف» إلى وزارة «التربية والتعليم».. ما الذي تغير أو سيتغير غير الاسم؟**

القضية ليست في أن الاسم تغير وبالتالي نغير الوظيفة، نحن الآن سعداء لأن الاسم أصبح مطابقًا للوظيفة التي نمارسها. كان الاسم السابق «المعارف» لا يدل على الوظيفة التي نمارسها.

*** لا تزال بعض المؤسسات التعليمية خارج مظلة الوزارة مثل التعليم الفني والمعاهد العلمية.. ما السبب؟**

القرار في ذلك يخص لجنة التنظيم الإداري ومن المؤكد أن لها نظرة أخرى. ولكن بالنسبة للتعليم الفني فهو في المقام الأول تدريب عملي وخططه مبنية على ذلك.

أما بالنسبة للمعاهد العلمية فهي كما تعلم قد نشأت من أجل أغراض معينة. وهناك ممارسات أخرى مشابهة في العديد من الدول العربية والإسلامية مثل معاهد الأزهر التابعة للأزهر في مصر، وكذلك في ماليزيا هناك مؤسسات أخرى غير منضوية تحت مظلة التعليم العام.

*** ولكن ألا ترى من الأجدى أن تكون هذه القطاعات كلها تحت إدارة واحدة ؟**

أرى من وجهة نظري الشخصية والمهنية أن رسالتنا رسالة واحدة. وأعتقد أنه آن الأوان حتى للمعاهد العلمية أن تنضوي تحت لواء وزارة التربية والتعليم، مع بقائها على ما هي عليه من حيث طبيعتها العلمية التي قامت عليها، لأن الظروف التي نشأت فيها تختلف عن ظروفنا الحالية.

*** ما زلنا في قضية التشكيل الوزاري الجديد، فهل تعتقد أن هيكلية دمج تعليم البنات مع تعليم البنين في الوزارة، عن طريق نائبين - الصيغة المعلنة مؤخرًا - ستسهل مهمة وزير التربية والتعليم أم ستصعبها؟**

فصل الميزانية ضروري في الوقت الحاضر، لأن هناك أولويات في تعليم البنين تختلف عن تعليم البنات لاعتبارات كثيرة، تأتي في مقدمتها المباني والمنشآت. نسبة كبيرة من البنود تجد أن احتياجات المرأة فيها تختلف عن الرجل، فعندك مثلاً النشاط، فهو بالنسبة إلى البنين أوضح وأجلى، لأن قيمنا الدينية لا تجعل نشاط المرأة مشابهًا لنشاط الرجل.

إننا عازمون في الوزارة على أن نحقق الوضع الإداري الأمثل. عملية الدمج - وإن كنت لا أحب كلمة الدمج - أمل أن يكون التعليم العام من خلالها أكثر فعالية بمشيئة الله تعالى، وأكثر ترشيدًا في الإنفاق.

*** كيف يمكن الترشيد بوجود نائب للبنين ونائب**



معالي الوزير يتحدث إلى فريق المعرفة

تصوير: أحمد آدم

للبنات؟ كيف تكون إدارات التعليم الموحدة تحت نائبين وميزانيتين؟

التمسك بنائبين أمر لا نستطيع أن نخرج عنه، لكن لديَّ ثقة بأن لدينا من القدرة ما يجعلنا ننظم أمرنا، وسوف يرى أننا حققنا مزيدًا من الترشيد، وفي الوقت نفسه مزيدًا من الفاعلية.

*** ولكن مدير التعليم هذا سيتبع أي نائب؟**

الحقيقة... المرجع هو الوزير، فالوزير هو الذي يحيل الأمر إلى النائب المختص، ولن نعدم الوسيلة، الشيء المؤكد أن الثوابت من قيمنا الدينية لن تمس بإذن الله، بل سنحرص على مزيد من ترسيخها في نفوسنا جميعًا.

*** قبل أيام قليلة اعتمدتم الخطة العشرية للوزارة، هل أنت مؤمن بأننا وصلنا إلى مرحلة العمل المؤسسي التي تجعلك تطمئن أن الوزير الذي سيأتي بعدك سيكمل الخطة العشرية التي وضعتها؟ وما الضمانات على استكمالها؟**

أنا لا أعرف منذ مجيئي إلى هذه الوزارة عملاً بذل فيه من الجهد مثل ما بذل في هذه الخطة، وقد أخذت منا وقتًا طويلاً جدًا. وأظن أنه لا يوجد أحد ممن هو على مستوى معين من الإدارة والقيادة في المجال التربوي إلا وقد كان له إسهام فيها: من مديري التعليم، إلى جميع مديري العموم والوكلاء، كلهم اشتركوا فيها، وأقاموا لها أكثرمن ندوة، بالإضافة إلى متخصصين وأكاديميين في مجال التربية والتعليم من جامعات المملكة وقد استشرنا فريقًا من خارج المملكة، حول الخطة وشاورناهم فيها، وأجروا عليها بعض التصويبات التي رأوها ضرورية، كما استعرضنا خطط كثير من الدول العربية التي لها ظروف مشابهة لظروفنا، وهي خطة لا تعتمد على الكم كما هي في كثير من الخطط التي قرأناها، فهي خطة من جزأين: خطة للتطور الكمي نسقنا فيه مع الإدارة العامة للإحصاءات ومع وزارة التخطيط بالنسبة للخطة الخمسية القادمة والخطة الخمسية التي بعدها، وهي في الوقت نفسه خطة تطويرية نوعية ركزت على ما يحتاجه تعليمنا وركزت على ما نسميه نقاط الضعف، وسبل الخلاص منها، وكيف نتوصل إلى حلول.

أظن ـ والله أعلم ـ أنه يصعب على أي أحد سيأتي إلا أن يعمل بهذه الخطة لأنه جهد جماعي مؤسسي.

*** ألم يكن من الأفضل أن تعتمد هذه الخطة من جهات عليا حتى يعطيها حماية، من وزارة المالية مثلاً؟**

نحن واقعيون مع وزارة المالية ولم نشطح بخيالنا في هذه الخطة ونطالب بالمستحيل.

الخطة أعدت طبقًا لما جاء في ميزانية العام الماضي وهذا العام، حتى في المباني والتجهيزات المدرسية لم نكن شاطحين. إننا الآن ننوي في مجال التجهيزات ـ مثلاً ـ عدم شراء الحواسيب، وإنما سوف نعمل مثل ما كانت تعمل بعض المؤسسات التعليمية في بلدنا، وفي بلدان أخرى، سوف نستأجر تلك التجهيزات، وذلك أفضل من الشراء.

*** هل يمكن للوزارة أن تَعِد أنه في تاريخ معين سوف تقضي على مشكلة المبنى المدرسي المستأجر؟**

لن نقضي عليها ١٠٠٪، فنحن في سباق مع الزمن. نحن من أكثر الشعوب نماء حيث يتجاوز معدل النمو ٤٪ تقريبًا وهي نسبة عالية، ستظل المباني المستأجرة رديفًا للمباني الحكومية، وقد وضعت بدائل كثيرة لحل تلك المشكلة وضمنت في الخطة العشرية.

*** ماذا عن تفعيل الأوقاف للمساعدة في حل هذه المشكلة؟**

توجد مخاطبة مع وزارة الأوقاف لكن معظم الأوقاف ـ كما عرفت من إخواننا القائمين عليها ـ محدد الإنفاق فيها وهذا يحد من الاستفادة منها حسب وصية الواقف.

*** هناك ضغوط داخلية وضغوط خارجية وأخرى مضادة لها حول قضية تطوير أو تغيير المناهج. ما هي رؤيتكم حول هذا الموضوع؟**

دعني أقل ما أعتقد بثلاثة وصائف، بوصفي مواطنًا، وبوصفي مسؤولاً، وبوصفي مهنيًا. مناهجنا ليست سيئة على الإطلاق، وأنا لا أشكو من الناس ولا أتذمر، ولكن أقولها حقيقة، الناس تغالي فيما تصفه، أسهل ما عند البعض أن يشكو من المناهج، لكن لو سألت أي واحد من هؤلاء: أخبرني ما العلة التي تراها في المناهج، سيصعب عليه تحديد شيء معين.

مناهجنا في مجملها ـ كلمة أقولها أمانة في عنقي ـ جيدة، أما أن مناهجنا تحتاج إلى تطوير مستمر، فهذا شيء ليس غريبًا، ولذلك أنشئت وكالة التطوير التربوي لتطور وسائل التعليم وتطور المناهج الدراسية، الكل في تطور مستمر.

هناك خطة وطنية وضعت شاركت فيها أسر وطنية، وعلماء كثيرون، المنصف الذي يقارن الكتاب المدرسي سابقًا وحاليًا- وهو يمثل جزءًا مهمًا من المنهج - سيجد فيه تطورًا في شكله وفي مضمونه، والعملية التعليمية ما زالت في تطور مستمر دائمًا وأبدًا.

الإدارة العامة لتطوير المناهج مستمرة في التطوير، ولكني أعتقد أن الأهم من المناهج - بكل صراحة - هو المعلم، فمتى ما تحققت فيه صفات ذاتية وخصلات مكتسبة تعمق الإيمان في نفسه بأهمية هذه الرسالة التربوية، وتأهل تأهيلاً تربويًا كافيًا، فإنه حتى لو كان هناك خلل أو ضعف في المنهج، فهذا المعلم يمكنه أن يحلق بطلابه عاليًا في سماء المعرفة.

وجدنا أن معلمين - بصرف النظر عن الكتاب المقرر أمامه - استطاعوا أن يؤثروا في مجال تخصصهم على طلابهم فأبدعوا وحصد طلابهم مراكز التفوق الأولى داخل وخارج المملكة، ولسنا ذلك في الزيارات العلمية لطلابنا داخل وخارج المملكة.

من الأفضل أن نركز على المعلم، فإذا حسن المعلم حسن كل شيء، وقضية المناهج سوف يستمر اختلاف الناس حولها، مهما عملنا فلن نجد منهجًا أو كتابًا مقررًا سوف يرضى عنه جميع الناس، فهذا يقول: كثير، وهذا يقول: قليل. رأيت من ينتقد الكتاب المقرر في الجغرافيا، ورأيت من ينتقد كتابًا مقررًا في التاريخ، بعض الناس يرى أن هذه الحقبة الزمنية من التاريخ ينبغي أن نركز عليها، ولا ينبغي أن نركز على الحقبة الثانية وآخرون يطالبون بالعكس، وبعضهم يرى أن الجغرافيا ينبغي أن تركز على هذه القارة أو تلك، وعلى الموضوع هذا دون ذاك وهلم جرًا. فالناس مختلفون في هذا دائمًا، ولن يكون هناك شيء يرضي الجميع، فرضا الجميع غاية لا تدرك.

لكن أعتقد أن الفيصل في هذا هم المتخصصون في التربية والمناهج.

*** التحفظ على بعض المناهج سواء داخليًا أو خارجيًا يخص تحديدًا العلوم الشرعية أو الدينية، البعض يرى أنها تأخذ وجهة نظر فيها شيء من القسوة أو المغالاة أو الحدة، هناك تحفظات على المحتوى وعلى طريقة التدريس مثل التلقين وغيره، فهل هناك اتجاه في الوزارة لحل هذه القضية؟**

الحقيقة أنا لا أتفق مع هذه الأطروحات على الإطلاق، أنا لا أعتقد أن المناهج وبخاصة الكتب المقررة في المواد الشرعية أنها سبب في وجود أي انحراف - لا قدر الله - في الناس أو المجتمع: أنا أعود فأكرر وأقول إن هذه المناهج اجتهاد من أهل الشرع، والأسر الوطنية المختصة بمناهج العلوم الدينية وجدت أن هذه المناهج أو المقررات هي أفضل منهج ندرسه في العلوم الشرعية، وهذه القضية ليست وليدة الآن بل هي من زمن بعيد.

أنا لا أقلل من أثر المدرسة عامة، لكن أعتقد أنها ليست هي العامل الوحيد الذي يؤثر في شخصية الناس وفي سلوكهم. أنا أؤكد لكم بالإحصاء الموجود أن ما نراه من بعض النفور هنا أو هناك عند بعض الأفراد ليس ظاهرة، وإنما حالات محدودة ليس بالضرورة من الأفراد الذين يركزون على العلوم الشرعية، إنما هم أناس في مجالات متخصصة أخرى، بل العكس فأجد أن كثيرًا من الذين يبتعدون عن منهج الوسط بعضهم تسربوا عن التعليم وأخفقوا فيه، لكن لا نحمل المناهج المسؤولية. وإنني أعود وأقول إن المعلم قادر على أن يتجاوز كل الصعوبات والعوائق، حتى ولو كان المنهج فيه شيء من التقصير، وإن كنت أرى أن كتابنا المقرر من أحسن الكتب حتى وإن لم يكن الأمثل بأسلوبه، أوبطريقة كتابة عباراته، ولكن المعلم يستطيع أن يتجاوز كل هذا.

*** هل معنى ذلك أن لديكم ثقة أو قناعة بأن تعطوا المعلم الخطوط العريضة للمنهج أو تجعلوه هو الذي يحدد مصادر مفردات المقرر الدراسي على طلابه؟**

عندما كنت في سن الابتدائية كانت هذه البلاد فيها تباين بين أفرادها، وأنا أعتقد أن التعليم الآن عمل على توحيد الثقافة، توحيد المعين، توحيد التوجه، ولم يعد في المملكة العربية السعودية إشكال، فأبناء المملكة يتفاهمون بثقافة واحدة وبتوجه واحد. مهم في هذه المرحلة أن نبقي على منهج موحد، هذا من جانب. ومن جانب آخر نحن لا نعتقد أن المعلمين كلهم على مستوى معين، بحيث نستطيع أن نعطيهم حرية وضع المنهج، لكننا نجد بعض المشكلات من المعلمين، فبعضهم لا يستطيع أن يضع اختبارًا فضلاً عن وضع منهج، فقد دخل على مهنتنا من ليس أهلاً لها، كنا في يوم من الأيام نجد أن هذه المهنة في أسفل السلم بالنسبة للراتب، ولا أحد يرغب فيها. وأتذكر أنني عندما كنت



● **هناك مبالغة في نقد المناهج الدراسية وسوف يظل الخلاف حول المناهج مستمراً، ولا يستطيع أحد أن يقدم ما يرضي الجميع.**

● **لا يمكن أن يجرؤ أحد من خارج المملكة ويملي علينا أمراً يتعلق بالمناهج الدراسية.**

عميدًا في كلية التربية كنا نطلب طلبًا من طلاب الثانوية العامة أن يدخلوا كلية التربية، ولا أحد يأتينا!

*** هل يفهم من حديثك أنك راض عن مناهجنا الدراسية؟**

أنا لست راضيًا، ولا أقول إنها كاملة، فالكمال لله. ولكن في مجملها ليست سيئة، وهي ليست سبب ما يواجه هذا المجتمع أو واجهه من بعض النتوءات في تصرفات بعض الأفراد، هذا أمر فيه تجن بعض الشيء.

الأمر الآخر: لا أرضى ولا يجرؤ أحد من خارج المملكة أن يكلم أحد المسؤولين بما فيهم أنا ليملي آراء أو تعديلات في مناهجنا، فهذا غير مقبول على الإطلاق.

ونقول لكم بصراحة إننا عملنا دراسة، وأنتم في مجلة المعرفة مشكورين عملتم أيضًا دراسة، وجدت أن كثيرًا من مناهج العالم ليست منصفة معنا نحن العرب والمسلمين.

ليست منصفة لا مع حضارتنا الإسلامية ولا مع واقعنا العربي حاليًا، ولكن في ظني أن مناهجنا لم تأخذ موقفًا من الآخر كما يوصف في الخارج. أنا لست مستاء منها ولكني أيضًا لا أعتقد أنها كاملة.

حينما نتحدث عن المناهج الشرعية أظن أننا إن استطعنا أن نغرس القيم الإسلامية في ناشئتنا وفي مجتمعنا - إن كان فيه خلل - سوف يتلاشى.

علتنا في أن الناس ما تشربت هذه القيم الإسلامية العظيمة بالمعنى الصحيح. فلو تشربناها وفهمناها، وكانت سلوكياتنا طبقًا لهذه القيم الفاضلة أعتقد أن مجتمعنا سيكون مجتمعًا رائعًا، لذا أعود وأركز على أن المعلم هو القادر على زرع هذه القيم.

*** في تقرير صدر عن أحد المعاهد الغربية نشر في إحدى المجلات تحدث عن أفكار موجودة خصوصًا في المناهج الدينية السعودية، وأنه ينبغي تغييرها، خصوصًا فيما يتعلق بالعلاقة والرؤية للآخر وللغرب، وذكر في التقرير أنه إذا لم تقم السعودية بتغيير هذه الرؤى فإنه سيتم إلزامها بتغييرها بالقوة.. هل ستستجيب وزارة التربية والتعليم لهذا التغيير، من أجل الاستجابة للضغوط الخارجية أو قناعة منها؟**

أؤكد لكم مرة أخرى أنني مسؤول أمام الله وأمام مجتمعي فيما أقول إنه لا يمكن أن يجرؤ أحد في يوم من الأيام ويملي علينا شيئًا، هذه قضية سيادة.

مناهجنا قابلة للتطوير، مارسنا هذا التطوير منذ زمن، وما زلنا مستمرين في ذلك، ولو تكشف لنا أو تبين أن هناك شيئًا خارجًا عن القاعدة الشرعية أو النهوض الأنسب فنحن نغيره. ونحن كل يوم نغير ونبدل للأفضل إن شاء الله. لكن كل ما يحدث من تطوير فهو إلى مزيد من الترسيخ لقيمنا الدينية

الرفيعة التي فضلنا الله بها.

*** هل سيكون هناك منهج موحد للطلاب والطالبات؟**

آمل ذلك مع مراعاة بعض الفروق بين الجنسين، ولا أعرف سببًا يدعونا إلى هدر الطاقة والجهد في تأليف منهجين لمادة واحدة.. فهناك كثير من القضايا متطابقة صالحة للجنسين وهي الأكثرية.

قد لا نكون في حاجة أن نعلم أولادنا تربية منزلية أو التدبير المنزلي. وقد لا نكون في حاجة إلى تدريس بناتنا قضايا تتعلق بالرجال. وهناك لجان قائمة الآن تنظر في هذه الكتب وتنتقي الأفضل منها. نحن لا ندعي أن الكتاب المقرر للبنين أفضل من الكتاب المقرر في تعليم البنات، كل منهما حسن، وأنا لا أجد أي سبب في عدم توحيد المناهج للطلاب والطالبات وما تقتضي الضرورة لفصله فسوف نفصله إن شاء الله.

*** يقول البعض إن الدكتور الرشيد قبل أن يكون وزيرًا كان يعيب على المقررات الدراسية كثرتها، وأنها ترهق الطالب وهو يحملها على ظهره، ولما جاء المنصب توقعنا أن تتقلص هذه الكتب، لكنها لم تتقلص، بل على العكس زادت، ومن هذه الزيادة مقرر التربية الوطنية؟!**

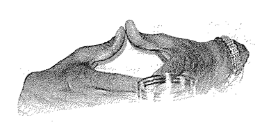
أدرك بالفعل أن هذه المواد كثيرة، وينبغي أن يكون هناك دمج لبعضها، أنا بإمكاني بخطة قلم أن أقرر ما أراه وأعمله، ولكن القضية عمل مؤسسي، ولا ينبغي أن نخضعه للسلطة حتى تفرضه، هذا خطأ، أنا الآن في حوار مع الزملاء نتلمس الأفضل، وهناك حلول مطروحة الآن.

*** هل تعانون مقاومة من أطراف معينة في عمليات التطوير في الوزارة؟**

ليست مقاومة، فهذه وجهات نظر، قد نتفق ونختلف فيها، وكثير من وجهات النظر كان عندي قناعة بها، ولكن حينما رأيت الواقع ولمسته وجدت أن الأمر صعب، فهناك فرق بين قول شخص ما خارج الميدان، وقول آخر من هيئة الميدان، فمن ناحية التطوير فقد حدث تطوير، وكذلك حدث تغيير، لا أقول إن كل ما عندي من فكر رُفض، ولا أقول إنه نفذ كله، فأنا واحد مثل كثير منكم عنده أحلام، أحلام واقعية رأيتها بأم



- **لن نشتري كثيراً من التجهيزات المدرسية بل سنستأجرها.**
- **المناهج الدراسية ليست سببًا في أي انحراف.. هناك مؤثرات أخرى.**



عيني، وعنده أحلام خيالية لا يعرفها الإنسان إلا إذا جربها.

أنا وجدت - وأنا مقتنع بهذا وأريد أن أهديه لكل الناس - أن الناس فيها خير وفيها تجاوب إذا اصطفيتها وعاملتها بالحسنى، وتفاهمت معها، أنا في ظني أن السلطة إذا كانت أمرًا ونهيًا فإنها لن تجدي على الإطلاق لأن الناس سيقابلونك بالشفاه وليس بالقلوب، وجدت - بقناعة مني وبفضل من الله سبحانه وتعالى - أن السلطة لا تشتغل بنفوذها، بل تتعامل بالمحبة والتآخي، فإذا تعاملت بهذا المنطق فإن الناس - كما قلت سابقًا - يعطونك ذوب أنفسهم وعصارة قلوبهم.

والمتأمل في حال تعليمنا يجد أنه قد تحقق الشيء الكثير، فالناس الذين عايشوا حقبة زمنية مضت يجدون أن تحسنات كثيرة طرأت، ويحكي لي كثير من مديري المدارس أنهم ما كانوا يحلمون بتلك الصلاحيات التي أعطيت لهم، مدير التعليم سابقًا ليس له الصلاحية في البت في أمر ما. وهذه من الأشياء التي نسعد بها أن أعطوا كثيرًا من الصلاحيات، مدير التعليم حاليًا هو وزير التربية في موقعه.

*** ألا ترى أن بعض إدارات التعليم قد تسيء إلى كثير من إنجازات الوزارة؟**

هناك مقولة غربية تقول:«ثق وحاسب»، فمن الأفضل أن تثق بالإنسان، حتى إذا تبين شيء مخالف لما تراه فحاسبه، والله ما وجدت من الناس إلا كل خير، ولا أذكر لأحد أنه أخطأ متعمدًا، أو أخطأ خطأ فادحًا، أبدًا على الإطلاق، الناس فيها خير كثير بحمد الله، وكما يقول الرسول ﷺ:«الخير في أمتي إلى أن تقوم الساعة».

*** ألا تشعر بأن علاقة المعلمين مع الوزارة الآن أسوأ منها قبل ثمان سنوات؟ولماذا؟ وهل يمكن تخفيف هذه العلاقة المتوترة؟**

أنا يقيني بأن المعلم هو العنصر الأهم هذا أمر لا أشك فيه، فالمعلم الآن هو العنصر الوحيد في قصة أكون أو لا أكون، وهذه قناعة، ما قدمته للمعلمين هو كل ما أملكه حتى الآن، وأنا الآن لا أملك أن آتي بكادر جديد، بالعكس فأنا أحاول كل جهدي أن أجعل كل معلم يُسكَّن في المستوى الذي يستحقه ولكن الأمور ليست في يدي، ولكنني ما زلت أحارب وأكافح، أيضًا لا يستطيع محمد الرشيد والذين يعملون معه في مقر الوزارة أن يتم تعيين المعلمين في كل مكان يرغبون فيه على الفور، لكن نحن نحاول من خلال بابكم مجلة «المعرفة» ومن خلال نشرات كثيرة، وندوات كثيرة، ولقاءات كثيرة، أن ننشر هذه الأفكار التي نظن أنها الأصلح والأصوب.

في بعض مناطق المملكة رأيت أناسًا بالفعل يقولون بعض ما ينم عن سخط أو عتب على الوزارة، لكن هذا موجود في كل مكان، وهذا يعتمد في المقام الأول على مدير التعليم ومدى حماسه، وفي المقام الثاني يعتمد على مدير المدرسة.

دعوني أحدثكم عن بعض النماذج المبهجة لمديري ومعلمي بعض المدارس:

دخلنا مدرسة في حائل، مديرها ومعلموها في منتهى الحماس، وهذه المدرسة مرحلة متوسطة بها طلبة معوقون وهذا النوع من الدمج يسمونه الدمج الاجتماعي، فتحوا لنا - في أثناء الزيارة - فناء المدرسة فوجدت مجموعة من الطلاب المعوقين داخل بستان بهيج فيه أشجار للخضار، والفواكه، والنخيل، والأولاد يعملون بشغف وهمة. وقال لي مدير المدرسة إننا قد عودناهم على هذا المشروع، وجعلناهم يأخذون من إنتاجهم إلى بيوتهم، وقد ذرفت عيوني بالدمع من الفرحة، فهذا كله من توجيهات المدير المبدع والعاملين معه، ولقد فرحت جدًا بهذا البستان النضير.

وفي القصيم ذهبنا إلى مدرسة في قرية صغيرة وكان يوم خميس وكانت المدرسة خلية نحل، هذا يذاكر وهذا يمارس نشاطًا، الكل مستمتع طلابًا ومعلمين. وقد رأيت مشاهد مفرحة في القنفذة والطائف وأبها ونجران وغيرها.

يبدو أنه إذا زارنا وفد أجنبي وطلب أن يزور مدارسنا سنذهب به إلى مدارس المدن الصغيرة والقرى لأنها تعطي صورة أجمل عن تعليمنا.

*** هل ترى إذًا أن المعلم خارج المدن الكبيرة أفضل من المعلم داخلها؟**

يصعب علينا التعميم، ولكن قد يكون ذلك صحيحًا. وإن كان هذا انطباعًا لا أقطع فيه. وأعزو ذلك إلى أن مدير إدارة التعليم في الرياض أو في جدة - على سبيل المثال - لا يحس بزهو المنصب مثله مثل مدير آخر في منطقة أو محافظة أخرى، وبالتالي

فالنظرة إلى مدير المدرسة أو المعلم في القرى تختلف عنها في المدن.

كما أن للراحة النفسية وقلة الأعباء خارج المدن أثرًا في ذلك، أضف إلى ذلك نظرة مجتمع القرية إلى المعلم فهي نظرة أفضل منها في المدينة.

*** ما رأيك فيما يقال عن ضعف مستوى خريجي كليات المعلمين؟**

ليس لدي دراسة علمية تبين هذا، وقد قمنا باستفتاء في أثناء لقائنا بقادة العمل التربوي، وقد سمعت تعليقات معظم مديري التعليم عند المقارنة بين خريجي كليات المعلمين، وخريجي مؤسسات أخرى وقد قالوا إن مستوى خريجي كليات المعلمين أفضل في رأيهم.

لكن على أية حال الأفضل والأحسن والأقل فضلاً ليس مقصورًا على كليات معينة.

وكليات المعلمين عملت على تخريج معلم يعمل في التعليم الابتدائي وهذا ليس موجودًا في جامعاتنا، ونحن نعلم يقينًا من الناحية التربوية أن معلم المرحلة الابتدائية يختلف عن المعلم في المراحل المتقدمة، والأخير متخصص إما في الفيزياء، وإما في الرياضيات، وإما في الكيمياء...إلخ. أما معلم المرحلة الابتدائية فتأهيله شامل، مع التركيز على المواد التربوية وعلم النفس. وسياسة القبول في كليات المعلمين تتمشى مع حاجة الوزارة، لذا نفتح أقسامًا ونغلق أخرى في كليات المعلمات حسب حاجاتنا.

وأنا أعتقد أن مؤسسات التعليم العالي يتطلب منها الآن أن تنظر إلى خطط التنمية وحاجة القطاع الأهلي الخاص والقطاع الحكومي وتبني قبولها على هذا الأساس.

قرأت إحصائية تقول إن ٦٥٪ من الذين يحصلون على الثانوية العامة في المجال العلمي يذهبون إلى الدراسات النظرية، هل يصح ذلك؟!

*** ولكن هل من مصلحة وزارة التربية والتعليم أن تبقى كليات المعلمين تابعة لها؟**

هذا جدل قائم بيننا، وليس المهم تبعيتها ولكن المهم أمور أربعة هي:

الأول: أن تبقى كليات المعلمين كليات للمعلمين، لأن بعض الناس يرى أن تتحول إلى كليات أخرى، كليات مجتمعية أو غيرها.

الثاني: أن تبقى كليات المعلمين وبرامجها وسياسة القبول فيها مناسبة لسياسة واحتياجات هذه الوزارة.

الثالث: ينبغي أن تكون كليات المعلمين كما هي حاليًا، تفتح أبوابها من الصباح الباكر وتغلقها في ساعة متأخرة من المساء للبرامج التدريبية، لأنها مهمة جدًا في قضايا التدريس. المعلم ينبغي أن يكون على صلة بالجديد في العلم دائمًا، سواء في علوم التربية أو علم النفس أو في المناهج، أو في الإرشاد أو التوجيه، أو الإشراف والإدارة...إلخ، دائمًا يجب أن يكون في حالة اتصال، ينبغي ألا يمر ثلاث سنوات دون أن نطور قدرات المعلم للأفضل.

الرابع: أن تبقى كليات المعلمين بيت الخبرة للوزارة تقدم لنا المشورات والدراسات والتطوير الذي نحتاج إليه.

هذه الأمور الأربعة ينبغي أن تتحقق بغض النظر عن التبعية الإدارية.

*** تدني مستوى الطلاب، وشكوى أساتذة الجامعة منهم، وضعف علاقتهم بالمدرسة، يرجعه بعض مسؤولي الوزارة إلى كثرة المغريات والملهيات، لكننا نعلم أن الملهيات في الغرب أكثر منها عندنا، ولم يؤثر هذا على دور المدرسة ومكانتها، فأين يكمن الخلل؟**

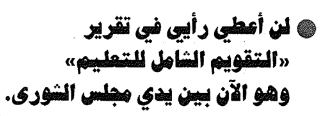
لم أجد من لا يشكو من ضعف مستوى الطلاب على مستوى العالم، الخبراء الأمريكيون أصدروا كتابًا بعنوان «أمة معرضة للخطر» تقول مقدمته وهي موجهة للرئيس الأمريكي: «لو أن بلدًا فرضت عليك هذا النوع من التعليم في أمريكا لوجب عليك الآن إعلان الحرب عليها».

*** ولماذا لم يصدر عندنا أيضًا تقرير يقول نحن أمة في خطر؟**

أول ما توليت الوزارة شكلنا فريقًا (التقويم الشامل) يضم نخبة من الخبراء مهمته تشخيص حال تعليمنا..ودرسوا كل شيء في تعليمنا، وقدموا تقريرهم وتم رفعه إلى الجهات المختصة..وهو الآن يدرس في مجلس الشورى.

وفريق التقويم لم يقل إن كل شيء على ما يرام..كانت لهم ملاحظات وأنا لم أقل يومًا إن كل شيء على ما يرام.. ولكن أجد من المغالاة أن نقول إننا في خطر.. ونحن إن شاء الله في تحسن مستمر.

ولو أصبحنا في خطر يجب أن لا يصيبنا إرجاف



● لن أعطي رأيي في تقرير «التقويم الشامل للتعليم» وهو الآن بين يدي مجلس الشورى.

● ليس مهماً إن كانت كليات المعلمين تتبعنا أم لا.

ووجل دائمان، بل نكون واقعيين..وهناك محاولات للتحسين وأظن الناس بخير.

*** هل يعني هذا أن حالة التعليم عندنا أفضل من أمريكا؟**

- أنا ما قصدت هذا، ولا أستطيع أن أحكم على هذا، لكن تعليمنا ليس سيئًا، فأنا سعيد بأولادي وبتعلمهم ومما قدمته لهم.

*** لكن إذا قلنا إن التعليم في خطر فقد يكون المقصود به هو تحفيز الهمم؟ الاتجد يا معالي الوزير أن هناك مطالبات في وسائل الإعلام فحواها يقول: تعليمنا في خطر؟**

- الفرق بيننا وبينهم، أن من قال من كتابنا إن تعليمنا في خطر فإنهم لا يذكرون بالضبط أين مكمن الخطر، هؤلاء حينما قدموا التقرير قالوا بالضبط: يا سيدي الرئيس إن تعليمنا في خطر لأن الذين لا يعرفون عاصمة الولايات المتحدة من طلاب المرحلة الثانوية عددهم كذا وكذا، والذين لا يكتبون صفحتين كاملتين نسبتهم المئوية كذا وكذا، فقد وضعوا أيديهم على نقاط الضعف، وبالتالي يطالبون بالقضاء عليها، وهذا عكس ما عندنا.

*** لكن هل أسعدك التقرير «تقرير التقويم الشامل عن التعليم في المملكة» أم أحزنك؟**

- لا أحزنني ولا أسعدني.

*** إذًا التقرير سلبي ولم يقدم أي إضافة، فهل نحن بحاجة إلى تقرير آخر؟**

ينبغي أن يعاد النظر مرة أخرى في هذا التقرير، وينبغي أن تسوده الدقة، وقد نخرج بتقرير أكثر دقة وتحديدًا والفريق لسوء الحظ لم يضع هذه الأشياء المحددة..واقرؤوا التقرير بأنفسكم..ومجلس الشورى سألني عن رأيي في التقرير فامتنعت.

*** في رأيكم ما سر فشل هذا التقرير؟**

- لم أقل إنه فاشل.

*** الناس يقولون إن هذا التقرير لم يخرج كما كان مأمولاً منه، هل السبب أن النخبة التي اختيرت لم تكن مناسبة، أم أن هناك ظروفًا سياسية منعت من المصارحة والمكاشفة؟**

- قد يكون هذا كله، ولكن ينبغي عليّ وعليكم أن لا نحكم عليه، لأنه الآن بين يدي مجلس الشورى، وحديثي



● قدمت للمعلمين كل ما أستطيعه وما زلت أحارب وأكافح من أجل إعطاء المعلمين حقوقهم وتحسين ظروف عملهم.

● المعلم خارج المدن أفضل منه داخلها.

● عندي أحلام واقعية وعندي أحلام خيالية!

هذا سوف ينشر قبل البت فيه. ومجلس الشورى هو الذي يقرر الحكم على هذا التقرير، فربما يكون صالحًا.. لا ندري.

أنا بصراحة امتنعت أن أحكم عليه حتى ينتهي العلماء في مجلس الشورى مع رئيسهم من دراسته، ويعطوننا رأيهم بالتفصيل في هذا التقرير وما ينبغي أن نتبناه مما أوصى به.

*** لكن حتى الآن حضرتم ثلاث جلسات تقريبًا أو أكثر في مجلس الشورى لمناقشة هذا التقرير، ما التصور الذي خرجتم به خلال هذه الجلسات؟**

- من أجل التقرير لم أحضر إلا مرة واحدة، وألح عليَّ كثير من الإخوة أعضاء المجلس أن أحكم على هذا التقرير، فقلت أنا لم أت لأحكم، فالحكم لكم أنتم، أنا جئت أحدثكم ما هي منطلقاتنا وأريد أن آخذ توجيهاتكم وما ينبغي أن نسير عليه، إذا كنتم ترون أن وجهتنا ليست صحيحة فأخبرونا.

*** هل معنى ذلك أن اعتماد التقرير سيعطي الوزارة الضوء الأخضر لإحداث أمور معينة؟**

بإذن الله..وهذا ما أتمناه وهو ما خاطبت به مجلس الشورى، نحن جئنا من أجل غايات ننشدها في مصلحة أمتنا.

من المؤكد أن المجتمع في وطننا يركز اهتمامه على هذه الوزارة وعلى المدارس، وهذا جميل جدًا وإيجابي من جانب، ولكن من جانب آخر فيه شيء من السلبية، لأن الآراء تتنازع وتتناقض، فالوزارة مثل الإنسان فإن له محبين ومبغضين.

بودنا أن نُعطى فرصة ليظن بنا أننا أهل مهنة، نعرف بالطبع حدود مهنتنا ونقرر بالتالي بعد استشارة ذوي الاختصاص فيما ينبغي أن يعمل، أن نكون محل ثقة، وأنه إذا حكم على أعمالنا أو انتقدنا ينبغي أن يكون الانتقاد بناء، وأن يكون محددًا. فلا نوصف بأننا لا نحقق سوى الإخفاق دومًا. لو كان المنتقد منصفًا مع نفسه لا يقول إنك دومًا مخطئ، لا بد أن هناك جوانب حسنة، وإن كنتُ مخفقًا فحدد مواطن الإخفاق، ومواطن الضعف. مشكلتنا التي نشكو منها هي هذه الفئة التي تطرح الانتقاد المجمل دون أن يحددوا. وأنا أقول هذا ليس ضيقًا من النقد، فرحم الله امرءًا أهدى إليَّ عيوبي، لكن أن تسبني دون أن تهدي إليَّ عيوبي فهذا صعب.

*** من يتحكم في الإصلاح التعليمي أكثر، وزير التربية والتعليم ومسؤولو الوزارة أم اللجنة العليا لسياسة التعليم أم الرأي العام؟**

- أعتقد أن الأمر عندي أوضح من الشمس، كل هؤلاء مجتمعين يقفون مقام المسؤولية الأولى، نحن نقول إن مهمة التعليم العام هي إعداد الإنسان الصالح والمواطن الصالح، وهي مسؤولية يشاركنا فيها الكل.

*** في المواجهة التي أجرتها معكم «المعرفة» في رجب ١٤١٨هـ، وعدتم بإصلاح جذري للتعليم الثانوي وربطه بسوق العمل، فهل تحقق هذا الوعد؟**

- شيء بسيط تحقق ولكن ليس في مستوى طموحي أو قريبًا منه، بدأنا في إدخال مشروع تمهين التعليم، وبدأنا في الاتفاق مع شركات الكمبيوتر لتدريب الطلاب.. بدأنا ولكن لم نحقق طموحاتنا بعد.

*** لكن حتى الآن مضت ثمان سنوات، الذين يعتقدون أن محمد الرشيد لم يحقق هذه الوعود لا يتفاءلون كثيرًا بأنه يستطيع تحقيقها في أربع سنوات قادمة، ما تعليقكم؟**

- إذا أردت الإنصاف فإنه مخطئ من يقول إنني حققت هذه الوعود، ويخطئ من يقول إنني لم أحقق شيئًا منها، لم نتوقف عن العمل، قصة السرعة فقط ليست هي المقياس، فهناك عوائق ليست متعلقة بالوزارة، القناعة ما زالت موجودة، وأرجوكم أن تنصفونا، فأنتم لا تستطيعون أن تقولوا إننا لم نفعل شيئًا، ولا تستطيعون أن تقولوا إننا فعلنا كل شيء.

والفرق بيني الآن وبين عام ١٤١٨هـ أنني تغيرت في السن وازددت حكمة ، لذا لن أعدكم بشيء..لن أعدكم بشيء واحد!

*** هل صحيح أن الوزارة لا تملك القرار في أهم قضايا التعليم: تغيير المناهج، اختيار المعلم، المبنى المدرسي؟ وإذا كان ذلك صحيحًا، فكيف يمكنكم العمل تحت هذه القيود؟**

- هي تملك ولكنها لا تملك ملكًا كاملاً، مثلاً: المعلمون أنا أشعر بأسى تجاههم، فكثير منهم موطَّن على درجة وظيفية أقل مما يستحق، فمن يستحق المستوى الخامس نعطيه الثاني أو الثالث، حاولت.. جاهدت.. كافحت ما استطعت! وأعتقد أن الكثير منهم غير راض، فكيف نتوقع منه أن يعطي هو يحس أنه غير مرتاح نفسيًا، وغير سعيد في عمله.إنني أقدر كثيرًا وأكبر للمعلم الذي يؤدي مهمته فيما هو لم يتحصل على الموقع الوظيفي الذي يستحقه.

أما مسألة المباني المدرسية فأنا أعتقد أنه بتوفيق الله سبحانه وتعالى ثم توفيق الحكومة قد تم في السنوات التي تشرفت فيها بهذا المنصب بناء مدارس أكثر مما بني في السنوات التي قبلها بكثير.

وفي مسألة المباني المدرسية هناك عوائق وارتباطات كثيرة خارج نطاق الوزارة.

من هنا أقول لكم إننا نملك شيئًا ولكن لا نملك كل شيء.

أما قضية المناهج التعليمية فقد تحدثنا عنها، وأعتقد أننا قطعنا شوطًا كبيرًا في كثير من المجالات، ونملك فيها كل شيء، لكننا لا ينبغي أن نقول إنه سيأتي وزير بمناهج ترضي الناس كلها، هذا يتعذر تمامًا.

هذه حقيقة لا مراء فيها، فمهما كانت صيغة المناهج فهي لن ترضي الناس جميعًا. وسوف يكون الصوت المسموع هو الصوت الذي ينتقدها، أما الصوت الذي يمتدحها فلا نسمع منه شيئًا. على سبيل المثال، الوزارة هذه فيها أمور إيجابية كثيرة والحمد لله تحققت، لا أحد يتحدث عنها، يتحدثون عن أشياء يرون أنها سلبية وقعت أو لم تقع ولكنهم يتحدثون عنها.

هل قرأت في يوم من الأيام مقالاً يشيد بهذا المشروع أو ذلك. ولكن هذه طبيعة البشر، جُبل كثير من البشر على أن يتلمس النقائص، أما الأشياء الجميلة فقليل من الناس من يتحدث عنها.

*** الوزارة لا يوجد فيها نظام للجودة، هل لأن مثل هذه الإدارة قد تقيد الانطلاقات الحرة؟**

لقد بدأنا بفكرة التقويم الشامل كنظام جودة للتعليم، وانطلقنا فيه انطلاقة كبيرة سبقنا فيه كثيرًا من المؤسسات الأخرى، كما أن لدينا مشروع الجودة الشاملة، ليس فقط في المدارس، وإنما الجودة في الإدارة التعليمية عمومًا.

*** يمكن وصف فترتك الأولى بالحقبة الإعلامية، والثانية بالحقبة الرسمية، فبماذا يمكن وصف الحقبة الثالثة؟**

إن شاء الله هي حقبة قطف الثمار. مشكلتنا أن ما نعمله ليس يرى أو يسمع. كنت أتمنى أن يتلمس أحد هذه الجوانب ليس من أجل أن يرضي غرورنا لكن من أجل أن يطمئن الناس.

ما أقوله ليس دفاعًا عن وظيفتي..تعليمنا بمجمله جيد جدًا والقائمون على التعليم في مجملهم هم خيرة المجتمع.



● أعترف بأن ما تحقق في تطوير التعليم الثانوي هي أمور محدودة.

● هل قرأتم يوماً مقالاً يشيد ببعض برامج الوزارة الناجحة؟!

*** لماذا تنزعج الوزارة من انتقادات ومكاشفات مسؤوليها السابقين عند تقاعدهم؟**

ـ يكتب الإنسان وينتقد شيئًا يرى أننا فعلناه من وجهة نظره ونحن لم نفعله، أو ما فعلنا شيئًا ويقول إننا فعلناه فهذا تجنٍّ علينا. يؤخذ على بعض الناس الذين كانوا في منتهى الحماس وهم في موقع المسؤولية للقيام بأمر ما، ثم حين ترك الموقع ينقلب علينا ويصير ضده أو العكس.

والأمر الآخر أنني أتمنى من إخواني سواء العاملين في الوزارة أو غيرهم إننا قبل أن نقدم على الكتابة نأتي ونتشاور ونتناقش.

كل ما أطلبه من جميع الإخوان أن يتحققوا من الشيء قبل أن يكتبوا وينشروا.

*** يقال أن د.محمد الرشيد كان أكثر أريحية وتقبلاً للانتقادات والاقتراحات في السنوات الست الماضية، واختلف الأمر في السنتين الأخيرتين فما هو السبب؟**

ليس صحيحًا، أنا لا أتذمر من النقد، ولكن يؤلمني عندما يقدح في ذاتي وفي أعز ما أملك في سلوكي وعقيدتي، يبكيني أحيانًا، الظلم حرام، يمكن أن تتقبل أن يأتي أحد ويقول إنك بخيل، أو إن ثيابك غير نظيفة، أو... ولكن أن يقال أنك إنسان لست نصيرًا لهذا الدين، فهذا لا أقبله أبدًا، ولا أقبل أن يتعرض أحد لهذه القضية، إنها والله تؤلمني، فلو قال لي أي إنسان أي شيء آخر بعيدًا عن الدين والكرامة فسأقبل منه، لكن أن يأتيك أحد ويقول إنك عدو لله ورسوله ﷺ فهذا أمر صعب.. صعب.. أدعو الله ألا يقف واحد منكم مثل هذا الموقف.

*** عندما اقتربت نهاية فترتك الثانية، ما المشروع الذي كنت قلقًا عليه من الوزير القادم لو جاء؟**

ـ بصراحة لم يكن في ذهني شيء، فأنا كنت جاهزًا للرحيل ومفرغ مكتبي من كل شيء، ما كنت قلقًا على شيء.

*** هل كنت ستنزعج لو لم يجدد لك؟**

كنت سأنزعج، ومصدر انزعاجي هو أمر واحد، أن هناك من يوحي للناس بأن عملي ما كان مستحسنًا، وخشيت أن بعض ما يقال فيَّ ـ وهو والله في معظمه ظلم وعدوان وجور وكذب ـ أن يُصدَّق لكن الحمد الله.. أنا شاكر وممتن لقيادتنا لأنها رأت فيَّ الخير. وإنني إن شاء الله سأكون عند حسن ظنها، ولعل هذا يرد على هؤلاء الذين يظنون بي غير ما أنا عليه، أنا لا أقول إني التقي النقي، ولكني لست كما يصفني بعض الناس الآخرين هداهم الله، إما عن سوء قصد، وإما عن قلة معلومات.

***لولم يجدد لك ، ما هوالإنجاز الذي كنت ستفخر به؟**

ـ «يضحك»..بدون مجاملة هو: مجلة المعرفة■



بعد عمل المرأة..

تعطل كل المجتمع!

فاطمة السهيمي
القنفذة

«عمل المرأة »..
هل سنعود لهذا العنوان مجددًا؟!
هو الموضوع الذي أشبعه الجميع بحثًا وتقصيًا وأخذًا وردًا..
وشبع منه الجميع أيضًا.
عمل المرأة..
يدور في فلك السؤال والجواب.. والتجربة والتنظير..
المرأة تعمل.. لم لا تعمل؟ دعوها تعمل..
نصف المجتمع أصبح يضج بالحركة والعمل..
نصف المجتمع كان معطلاً..!!
وهل عمل الآن؟!
هكذا يبدو الآن..!!
لكن..ربما..!!
نقول: ربما تعطل «كل» المجتمع.. بعد عمل المرأة..
.. هل هذا صحيح؟!
هكذا قالت هي.. وهما.. وهن..
وهكذا خالفتهن هي.. وهما.. وهن..
ولكن..
هل المخالفات يتحدثن بدافع الحاجة؟!
أم بدافع آخر..القناعة مثلاً..
لا أظن..!!

هكذا قالت:

لا أظن أنني سأفوت الفرصة عندما تلوح لي لمغادرة مقعد العمل الكريه للأبد. لقد أصبح سجني الدائم.. وأصبحت أتطلع للخلاص منه، إنما دون أن أخطو خطوة واحدة إيجابية نحو الحرية.

جبانة أنت؟!

نعم جبانة إلى حد غير معقول..

مجتمعي لن يرحمني.. وشخص ما لن يصرف عليَّ عندما أصبح بلا دخل..

لن أحصل على المزيد من الملابس والإكسسوارات، بل سأعجز عن تسديد فاتورة جوالي، وسأشعر بحاجتي للآخر.. الذي لن يرحمني، وسيشمت فيَّ حينها.. لا لا.. ليس لدي الشجاعة الكافية لأفعل ذلك.. وحتى أستجمع قواي، وإلى أن يقوى قلبي، وتشتد شكيمتي وعزيمتي.. سأبقى في السجن..

السجن..!!

ليست تلك، بل أنا التي في السجن!

تلك تقول:

عن أي سجن تتحدث المرأة العاملة، فهي تخرج لترى الناس، وتسعد بالحياة وسط مجتمع يموج بالأحداث الصغيرة والكبيرة، والقصص والحكايات، والمواقف والعلاقات..

عندما تتاح لي الفرصة لأخرج من البيت، لأقابل أي فئة من فئات المجتمع الصغير أشعر بسعادة بالغة، حيث تتوسع معارفي، وأضيف لنفسي وثقافتي أبعادًا جديدة..

إنني أشعر بالامتنان لمن تكرم بمساعدتي على الخروج من أسوار المنزل الكئيب لساعات فقط..؟!

فكيف الحال، لو أخرجوني، ثم فوق ذلك جادوا عليَّ بآلاف الريالات..!!

يا لها من سعادة، ويا له من طعم رائع.. لا يتذوقه إلا من حرم منه - حرم منه، المسألة عن الحرمان إذًا:

بالله لا تذكروني بالحرمان.. قالت:

محرومة أنا من أشياء كثيرة تتمتع بها توأمي..!!

لقد تخرجنا معًا.. وحظيت بالوظيفة وحرمت منها..

توأمي تتحدث بالهاتف لساعات دون أن تخشى ضخامة الفاتورة، فيما لا تتجاوز حكاياتي دقائق معدودة مهما كانت حاجتي ماسة لمكالمة أطول..

الملابس..! تعالوا قارنوا ملابسي وملابسها..

العلاقات الاجتماعية..!

حدث ولا حرج.. صداقاتها ومعارفها بلا حصر.. من زميلات المهنة، إلى من يخص زميلات المهنة، إلى الطالبات، إلى من يخصهن، إلى أولياء الأمور، إلى من يخصهن، إلى المشرفات، إلى من يخصهن، هي تعرف كل المجتمع تقريبًا.

كما أنها كسبت الأهل والأقارب بهداياها من حين لحين..

ووقوفها إلى جانب الكثيرين ساعة الأزمات المادية التي لم يعد الأخ يحتاج أخاه إلا فيها..

توأمي تحظى بحب الجميع، فهي الأنيقة في هندامها، وهي الاجتماعية والمنفتحة في علاقاتها.. وهي السخية في أعطياتها، وهي الواصلة لرحمها بهداياها ومالها..

لا تنظروا لي هكذا..

لقد فعلت ما بوسعي لألفت النظر إلى وجودي كإنسانة، تقربت للجميع - أقصد جميع الذين تربطني بهم صلة قرابة، وإلا فعلاقاتي الأخرى محدودة تمامًا بسبب قلة خروجي من البيت - ولكن ذلك لم يحرك فيهم ساكنًا..

لقد أصبحت أتحسر على أيام الدراسة الجميلة وأتمنى لو تعود يومًا فأخبرها بما فعل بي الفراغ.

الفراغ رحمة مقارنة بالعمل..!

هذه تقول:

إن هذا الفراغ الذي يُشتكى منه نعمة مغبون فيها كثير من الناس، إنني أبحث عن لحظة فراغ أقضيها مع نفسي، أو مع طفلي، أو مع أمي.. أو زوجي، أو صديقتي، فلا أكاد أجد.

أعود في الثانية مهدودة الحيل، منهكة القوى، وفيما يغط الزوج والأبناء في نوم عميق بعد عناء نهار حار وطويل، فإني أصرف ما تبقى من أعصابي في المطبخ.

وفيما يذهب الزوج للاستجمام والترويح عن نفسه مساء أو ليلاً، فإني أغرق حتى أذني في أعمال المنزل وشؤون الأطفال. ولقد استقدمت العديد من الخادمات ولم تصمد إحداهن معي، بسبب عصبيتي المفرطة ووفرة العمل وشقاوة أطفالي وعصبيتهم أيضًا.. عصبيتهم التي أشعر بالذنب تجاهها.. وأعلم أنني السبب فيها، بسبب بُعدي القسري عنهم.. فهم يقضون



جل وقتهم مع جدتهم حال هروب الخادمة.. وكم يحدث ذلك..

المهم أن استهلاكي لكل الوقت، وعدم حصولي على لحظة واحدة للراحة لم يثمر شيئًا في تربية أبنائي، فمزاجهم سيئ دائمًا، أو يظهر أثره في زوجي، فهو مستاء من الوضع كله، ومتذمر باستمرار، أما أنا.. فآلة..

لا يحق لها أن تشتكي، أو ترتاح، أو حتى تعطب، بل يجب أن تظل في عمل رتيب دؤوب، مستمر، لا ينقطع أبدًا.. أو حتى يقل أو يتغير رتمه..

فلماذا تشتكي تلك من الفراغ..

امنحيني هذا الفراغ..

أصنع منه أبناء صالحين، وبيتًا ترفرف فيه أجنحة السعادة، وأسرة خالية من العقد والإحباطات اليومية والمساحات المترامية من القتامة والرتابة في العلاقات بين أفرادها..

امنحيني هذا الفراغ أبحث فيه عن نفسي التي أضعتها منذ أن أصبحت معلمة، فأصبح من العادي جدًا ومن المستساغ أن أسب وألعن هذه وتلك، دون أن يحز في نفسي ذلك السلوك المشين، بل أصبح من العادي أن تنطلق يدي تصفع هذه الطالبة أو تلك دونما أدنى احترام لمشاعرها أو مشاعر أهلها..

أنا لم أكن هكذا يومًا ما.. ولم يخطر لي ببال أن أتسبب في إيذاء مسلمة..

منذ متى وأنا هكذا؟!

منذ أن أصبحت معلمة - تقول أخرى -: وأنا في صراع مرير مع نفسي..

لقد جلست بعد التخرج عامين، ثم عثرت على وظيفة، فهلَّ الخُطَّاب!!

..هكذا هي سنة الحياة، ومشروع العمر، بُرمج بهذا الشكل البغيض..

الشاب يبحث عن معلمة.. لعلها تجود عليه ببعض مالها..

فراتب المسكين لا يكفي لمتطلبات الحياة الكثيرة، وهو في الوقت نفسه يريد أن يعيش حياة معقولة، ويتمتع براتبه قدر المستطاع، إذًا فالموظفة هي الحل..!!

فهي لن تكفيه مؤونتها وربما مؤونة أطفالها فحسب، بل لا بد أنها ستغدق عليه كلما رفع صوته بالأسطوانة الشهيرة:

«عوضيني عن احتمالي غيابك عن المنزل والأطفال وانشغالك عن واجباتي بوظيفتك»!

أجل عوضيه..

والتعويض لن يكون حبًا نقيًا، أو شعورًا نبيلاً، أو اعتذارًا رقيقًا، أو هدية معبرة.. كلا..

المئات الحمراء فقط.. هي التي ستطفئ غضبه، وتسكت ثورته وتعوضه أيما تعويض..

ولماذا تزوجك إذًا؟!

تقول:

وقعت في حيرة من أمري.. ولكي أقطع الشك باليقين، قررت تقديم استقالتي كقرار مجنون حسبما وصفه الجميع، كنت أريده أن يبحث عن نصفه الآخر، وليس عن دخله الآخر!

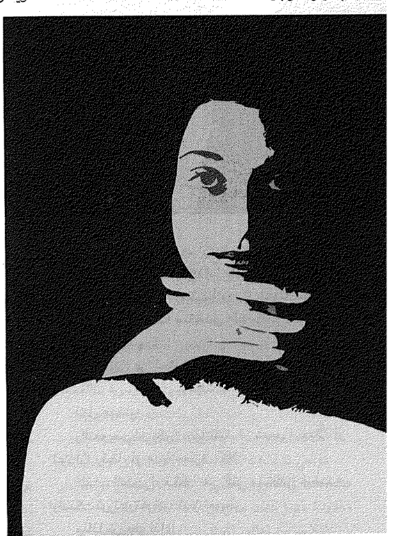
وأرجو ألا تسألوني ماذا كان قرار خطيبي عندما تركت العمل.

لقد كان قرارك صائبًا، اختي الكريمة فلا تبتئسي بما كانوا يفعلون.

أخرى تقول:

ليس هناك شيء أروع من أن يكون الرجل رجلاً، والمرأة امرأة، ما أقصده هو الفطرة، لن يتعذب الإنسان ولن تعترضه العقبات، ما دام يسير على فطرته التي فطره الله عليها..

المرأة لن تشعر أنها امرأة.. حتى يقوم الرجل بأدواره كرجل.



في الحقيقة أنا الرجل..!!

نطقتها برجولة واثقة وأضافت:

..عندما تزوجته كان موظفًا، لكنه اعتبر راتبي الأنسب لاقتطاع قسط السيارة التي كان ينوي شراءها..

شعرت بالغيظ لأنانيته وتفكيره المادي.. فرفضت فكافأني بترك عمله..!!

من لحظتها.. أصبحت أصرف على البيت والأولاد، وأجدول المصاريف وأحسب قيمة كل غرض قبل أن أدفع له قيمته، حتى لا يستفيد من الفائض.. فما زال ورائي فاتورة هاتف ثابت وجوال وماء وكهرباء وإيجار منزل وإصلاح سيارتي التي أذهب بها للمدرسة، بالإضافة إلى أغراض المنزل وطلبات الأولاد ومصروفاتي الشخصية، بينما لايختلف وضعه - هو - عن وضع أي طفل من أطفالي، يأكل ويشرب وينام، ويسرق سعادتي بلا مبالاته وسلبيته التامة التي سلبت مني اعتزازي به، وتقديري له كزوج.. ولماذا أقدره أو أهتم به.. فالعكس هو الذي يجب أن يكون..

فأنا كما ترون.. الرجل..!!

* * *

ازدواجات محيرة، فرضها عمل المرأة، ففي وقت يئن فيه البعض من خروج المرأة من بيتها وإهمالها وظائفها الأساسية، يرتفع فيه صوت الآخرين مطالبين فيه بتوظيف ما تبقى من فتيات، دفعًا لعجلة الحضارة والتقدم، وتحقيقًا لمبدأ المساواة بين الأفراد في الدخل، وقضاءاً على هذا المسمى بالفراغ، وتتويجًا لسنوات الدراسة الطويلة.

فماذا ترون؟!

أقول: القرارات الشجاعة وحدها.. تدير دفة التاريخ.

معاناة

تغيب المعلمة عن بيتها من السادسة صباحًا حتى الثالثة عصرًا - مع حساب وقت المواصلات وأحيانًا دون - وقد تستغرق منها الأعمال المدرسية في المنزل قرابة الساعتين إذا كانت مضغوطة حصصيًا وليس لديها وقت فراغ في المدرسة. وإجمالاً قد تستهلك المعلمة

قرابة ١٠ ساعات يوميًا فيما يخص شؤون العمل، وفيما تذهب ٨ ساعات تقريبًا في الراحة والنوم ومحادثات هاتفية وزيارات قصيرة وأعمال منزلية فإن المتبقي من عمر النهار هو ست ساعات، تقسم على الأولاد والزوج والأمور الشخصية، لتخلص لنتيجة واحدة هي أن وظيفة المرأة الأساسية كربة أسرة تأتي في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمرأة العاملة، ولا يمكن أن تأتي في مرتبة أخرى مهما اختلفت التقسيمات.

عندما يحدث ذلك.. وهو يحدث بصفة يومية.. فإننا نحدث شرخًا هائلاً في جدار التربية.. ونعيش ازدواجية غير مبررة، ونهدم فيما نظن أننا في حالة بناء..

نحن نفعل عكس ما نريد، ونهدر ملايين الريالات وملايين الساعات من أعمارنا ونحن نبحث عن المستحيل..

ونسلك أوعر الطرق وأصعبها للوصول لهدف شديد القرب منا، والوصول إليه لا يحتمل كل هذا..

فالهدف الذي ننشده هو إعداد الإنسان والمواطن الصالح..

ولكن في الوقت نفسه، لم نعثر على الوسيلة التي توصلنا لغايتنا النبيلة تلك.

بل ربما أدت رسائلنا التي نستخدمها الآن إلى إبعادنا تدريجيًا عن غايتنا، حتى تضيع بنا السبل، فننسى مع الوقت ماذا نريد بالضبط..

نحن نريد إعداد إنسان ومواطن صالح، ولذلك صرفنا اهتمامنا كليًا نحو التعليم باعتباره السلاح الأمضى والوسيلة. ولأن المواطن رجل وامرأة، والوطن شمس وقمر.. فكان لزامًا أن تلقى الفتاة ذات العناية والتربية والتعليم التي يلقاها الفتى.. فخرجت المرأة للعمل..

حسنًا.. ما الهدف من ذلك..؟!

إعداد الإنسان الصالح، وتهيئة نصف المجتمع للقيام بأدواره.. وإلا.. فلمن نترك الفتاة، ومن سوف يضطلع بتعليمها..

ووقعنا في المطب..

لو لم تخرج المرأة للعمل.. فلربما تأخر تعليم الفتاة، ولكن عندما خرجت تأخر تعليم الجنسين!!

هذه حقيقة..!!

نحن فرّغنا البيوت وملأنا المدارس..

نحن لم نفعل شيئًا ذا بال فيما يخص هدفنا..

نعم حاربنا الجهل وقضينا على الأمية السوداء وفعلنا الكثير..والكثير.. لكن ليس في سبيل غايتنا.. وليس نحو تحقيقها..

نحن حققنا كل شيء.. إلا غايتنا..

وهل تظنون أننا يمكن أن نصنع إنسانًا صالحًا.. وهو لم يتشبع من حنان والديه، أو يقبس من فكرهما، أو ينضج فكره على يديهما..

أي إنسان هذا الذي يراد له أن يكبر وينضج وينمو ويصلح على يد آخرين، بينما والداه يقومان بالمهمة نفسها لكن ليس له، بل لأولاد الحارة المجاورة..!!

هل التربية لا تكون إلا من الغريب.!

فهي من القريب أكثر تأثيرًا وأسهل مأخذًا، وهو أجدر أن يتابعه عن قرب، ويرصد دقائق حياته دونما رسمية جامدة..

وإذًا.. فلن نصل.. طالما ننتزع الأم من رضيعها بعد شهرين فقط من إطلالته على الوطن، لنطلب منها إعداد غيره..!!

ولذا فقد قالت تلك المعلمة التي غابت عن العمل ليومين لمديرتها عندما وبختها على تعطل سير العمل:

لقد كنت أسيرة من جهة أخرى.. فابنتي تعاني الاكتئاب نتيجة إهمال معلمتها لها.. فاضطررت إلى الغياب لأصلح ما أفسدته..!!

وفي حوار حول هذا الموضوع مع زميلات المهنة - مهنة التعليم - اقترحت إحدى المعلمات تقليل الساعات التي تخرج فيها الأم من بيتها تحقيقًا للغاية ذاتها - إعداد الإنسان والمواطن الصالح - ورأت الحل هو أن تخرج المعلمة من الصباح حتى العاشرة ثم تعود، بحيث تؤدي حصصها متتالية، فيما تداوم أخرى في وقت انصراف المعلمة الأولى نفسه إلى نهاية الدوام وتؤدي حصصها أيضًا متتالية، واعترضت إحدى المعلمات بأن ذلك سوف يؤدي إلى ربكة شديدة في المواعيد، وصعوبة بالغة في المواصلات..

فاقترحت إحداهن اقتراحًا بديلاً يتمثل في أن تؤدي المعلمة نصابها من الحصص خلال ثلاثة أيام كحد أقصى وتتفرغ لأبنائها بقية أيام الأسبوع.

إن مساواة المرأة بالرجل في وقت الدوام أمر غير معقول، وغير متوافق مع احتياج المجتمع فضلاً عن

احتياج المعلمة نفسها أو أسرتها.. وخصوصًا إذا كانت متزوجة، فلا يخفى ما يحدثه غيابها من شرخ في تربية الأبناء فضلاً عن المشكلات الزوجية والأسرية التي لا تحصى.

تتساءل إحداهن:

لدي خمس عشرة حصة أسبوعيًا، بمعدل ثلاث حصص في اليوم، ولا أدري ما المبرر لجعلي داخل جدران المدرسة ثلاث ساعات تقريبًا بلا عمل، بينما أبنائي في الخارج أولى بكل دقيقة من هذه الدقائق المهدرة.

الوزارة لا يمكن أن تشعر بمعاناة الأم العاملة رغم أنها مؤنثة الاسم، لكنها مذكرة الفعل..

لكن الوزارة في الوقت نفسه يمكنها أن تنظر لأبنائها الطلبة وتسألهم: كيف حال التربية؟

سيجيبون: لقد وجدنا أمًا عاملة وأبًا مشغولاً..

المواطن الصالح إذًا لم يعد في داخل إطار الأسرة، فأرقى المعاهد لن تستطيع تربيته أو إصلاحه..

يا معالي الوزير.. دقق جيدًا في وجوه أبنائنا وأعد النظر وكرر:

تأمل في تلك العيون، وتلك المعالم والقسمات لذلك الطفل الذي يدرس الآن في الصف الأول.

قف أمامه، ضع يدك على رأسه، حدق جيدًا في عينيه ثم اسأله:

قبل أن تدخل المدرسة.. متى كنت ترى أمك؟

سيجيبك أنه يظل تحت رعاية الخادمة حتى الثانية ظهرًا.

(٩ ساعات أيها الوزير والتربية العظيمة معطوبة).

ثم أسأله:

حينما تعود أمك.. ماذا يحدث؟

- تنام أمي..

نعم تنام..!!

لا تمتعض ولا تقطب جبينك..

فهي ليست آلة..

حسنًا وماذا بعد..

لا شيء..

اسأله إذاً متى تلتقي بالمربية العظيمة يا أمل الأمة العظيمة..

بالطبع يكون قد شبع من النوم في فترة الدوام، فيضطر إلى قضاء وقته الطويل بأي وسيلة حتى تستيقظ الأم.

وكم يستغرق كل هذا من الوقت (٣+٩=١٢ ساعة) هي في عرف التربية هدر وفراغ وتدمير لأزاهير الطفولة..

- في فترة المساء يا صغيري تلتقيها.. لا تقل لا!

قل له هكذا يا معالي الوزير..

لكنه سيقول: لا..

أستمر في ممارسة لهوي ولعبي لأن أبي يتشاجر مع أمي بسبب تدني درجات أخي وإصرار أختي على الغياب غدًا، كما أنها تعتني بأختي الصغيرة لأنها مريضة، وهي فيما أعلم لم تحضّر بعد..

وماذا بعد..؟!

يحل الليل.. تنتهي طاقة الصغير التي فرغت طول النهار في غير ما جدوى.. ويخلد إلى النوم..

ويبدأ نهار جديد - مليء - بطبيعة الحال - بالتربية العظيمة.

- يواصل الصغير: اليوم.. أنا في الصف الأول..

هكذا تخلصت من الساعات التي كنت أقضيها مع الخادمة.. أصبحت أقضيها مع رجل هذه المرة.. إنه معلمي..

مرات يأتي مبتسمًا، فأشعر ببعض السعادة، ومرات ومرات يأتي مقطب الجبين، فأشعر بالكآبة.

- لقد حصل تطور مهم في علاقتك بأمك؟

- بالطبع.. لقد توحدنا أكثر..

- جميل جدًا.. تفضل عليَّ بشرح هذا التوحد.. انسجام أليس كذلك؟

- أجل.. لقد أصبحنا نستيقظ معًا صباحًا، وننام معًا ظهرًا.. ونستيقظ معًا عصرًا..

- معًا..؟!

يعني في الوقت نفسه تقريبًا.. ألم أقل لك إننا توحدنا..

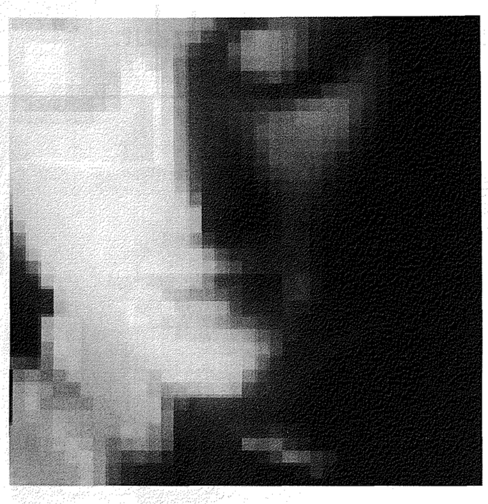
حينما أرى أمي، فما ذلك إلا لتسألني ماذا عليك اليوم من واجبات؟

قم بعمل الواجب، احفظ السورة، ردد النشيد، اقرأ الدرس.

.. إنني أفعل كل ذلك باكيًا يا معالي الوزير.

الواجب طويل، ودرس القراءة ممل، وواجب الرياضيات صعب..

وأمي منفعلة جدًا..



لست أدري لماذا تنفعل عليَّ، وتضربني، وتوبخني، عندما يحتاج الأمر أن تعطيني ربع ساعة من وقتها لأحفظ سورة الشرح. بطيء أنا جدًا في الحفظ، ومتهيج وسريع البكاء، ولكن لماذا لا تحتمل أمي كل هذا؟!

تقول ألا يكفي أنني أدرّس في المدرسة ٤٥ طالبة من نوعك؟ ونفس درجة غبائك؟ حتى تكمل أنت الناقص.. لا بد أنك تريد الإجهاز على ما تبقى من أعصابي..!!

أمي: أنا أولى من هؤلاء بك وبأعصابك؟

أليس كذلك يا معالي الوزير..؟!

لماذا لا توفر أمي طاقتها وجهدها لي..؟ وإن تعذر الأمر.. فأبي، أم أنه لا بد أن يفعل ذلك شخص آخر غيرهما؟!

* * *

أبناؤنا في المدارس.. ألق نظرة فاحصة عليهم..

هم لا يحتاجون كل هذا الوقت من التردد، والتسميع، والتكرار، والإعادة.. هم فقط بحاجة للأمان والاستقرار.. والاهتمام.. يذهبون للمدارس وهم لم يشبعوا من البيت بعد!

وهل تصلح المدرسة ما أفسده البيت..؟

والآباء المهتمون بأبنائهم ـ لا ينتمون لمهنة التعليم قطعًا ـ يقولون: وهل يصلح البيت ما تفسده المدارس..؟

عقد نفسية، ومواقف مؤلمة ركبت، وجرح مشاعر.. وترهيب، وتخويف، وسلوكيات خاطئة، وأخرى عنيفة، يتعرض لها هؤلاء الأطفال في المدرسة..

فإذا لم يكن البيت الصدر الحنون، والقلب الرؤوم والفضاء الفسيح لاحتواء الطفل، والأخذ بيده لشواطئ الأمان.. فمن تراه يفعل ذلك؟

وبمعنى آخر:

أين يذهب الطفل؟

الآباء في العمل، والأمهات في العمل، والطفل بلا أمل.. هو من حضن خادمة إلى حضن مدرسة..

وكلاهما غير مهيأ للتربية.. أو العطاء:

الطرف الأول معني بتمضية الوقت.. والثاني بتمضية المنهج..

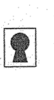
والطفل تمضي أجمل أيام عمره، وأكثرها قابلية للبذر والإزهار وهو حائر بين طرفين لا تربطه بهما أدنى علاقة.

بينما الطرف المعني به يعمل بعيدًا عنه.. من أجل أن يحيّر أطرافًا آخرين لا علاقة له بهم.. سوى علاقة العمل، وتمضية المنهج..

الوقت يمضي والمنهج يمضي.. والطفولة تمضي.. إلى أين تمضي؟

* * *

أمل: طفلي.. أنت الوطن.. فلماذا يهملون الوطن؟■

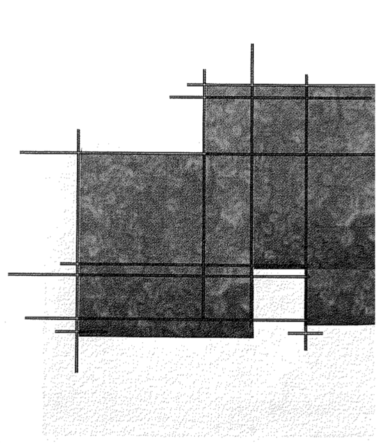


كيف نتجاوز الشعور بالظلم إلى تحقيق مصالحنا؟

النظام العربي.. والنظام العالمي الجديد

اعتماد الفرماوي
الأردن

إن تسارع المتغيرات الدولية في عالم اليوم، بما تضمنته من قضايا مستحدثة ومصطلحات جديدة دخلت قاموس العلاقات الدولية، جعل العالم العربي في وضع متخبط على الصعيد الفكري والثقافي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي حتى الأمني، فلا شك أن العالم العربي يواجه لحظة منفردة ليس بوسعه أن يسلكها دون إعادة النظر في أموره و كثير من مسلماته ونمط تفكيره التي هي محصلة تراكمات نتجت عن ظروف تعرض لها هذا العالم. فمنذ حوالي قرنين من الزمن والعالم الثالث يشكل مسرحًا للصراع بين الدول الغربية سواء في عالم متعدد الأقطاب من خلال الاستعمار المباشر أو في عالم ثنائي القطبية من خلال الحرب الباردة والحروب بالوكالة. ومحصلة هذا أن خضعت الدول العربية لجملة أوضاع اقتصادية واجتماعية وأمنية قوضت من حركة هذا العالم وتطوره وجعلته خاويًا مفرغًا من محتوياته.



أما المرحلة الحالية من العلاقات الدولية فهي نتاج منعطف تاريخي فريد، يتمثل في سقوط حائط برلين وانهيار الاتحاد السوفيتي وانفراد الولايات المتحدة بالسيطرة على العالم نتيجة غياب اكتمال قوة أخرى توازي قوتها في هذه المرحلة.

وهذا التفرد ليس وهميًا بل هو ناتج عن قوة حقيقية متجسدة في الواقع الاقتصاد والعسكري والتقني الذي تتمتع به الولايات المتحدة، فهي تنفق على الدفاع أكثر مما تنفقه ١٥ إلى ٢٠ دولة مجتمعة، وإضافة إلى تفوقها النووي لديها أكبر سلاح جو في العالم، وهي القوة البحرية الحقيقية الوحيدة في العالم، ناهيك من أن تفوقها العسكري ليس كميًا فقط وإنما نوعي، فهي الأولى في الاتصالات المتقدمة وتكنولوجيا المعلومات، إضافة إلى أن الولايات المتحدة تنفق على البحث والتطوير ثلاثة أضعاف ما تنفقه أكبر ست دول مجتمعة.

والجدير بالذكر هنا أنه لا يوجد دولة في التاريخ الحديث اقتربت من هذا التفوق العسكري بهذا الثمن القليل، فأمريكا تشتري هذا التفوق بـ٣,٥٪ فقط من دخلها القومي. أما من الناحية الاقتصادية فالاقتصاد الأمريكي أكبر مرتين من اقتصاد القوة التالية المنافسة لها وهي اليابان. هذا عدا موقعها الجغرافي المنعزل البعيد عن الدول المعادية أو المنافسة[1]، إضافة إلى برنامج الدرع النووي الصاروخي الذي ستنفرد وتتفوق به في حال نجاحه، الأمر الذي دفع الولايات المتحدة إلى استغلال هذا التفرد ومحاولة فرض السيطرة على العالم.

جملة هذه الأوضاع أدت إلى انقلاب معايير القوة في العالم ونتج عن ذلك متغيرات عدة. فخرجت مفاهيم ونظريات جديدة في عالم السياسة الدولية، منها ما كان تأطيرًا ووصفًا للظاهرة العالمية الجديدة ولسياسة الهيمنة مثل مفهوم «العولمة»، ومنها ما كان بهدف أدلجة وتبرير تنفيذ سياسات معينة مثل «نظرية صراع الحضارات» و«نهاية التاريخ»، والبعض الآخر كان بهدف إضفاء صورة تجميلية لسياسة الهيمنة وتحقيق المصالح مثل «الدفاع عن حقوق الإنسان والحفاظ على البيئة ومحاربة الإرهاب..».

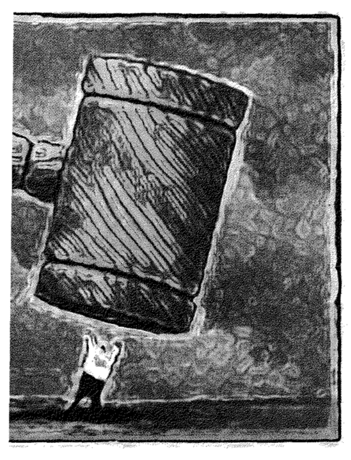
في ظل هذه الظروف يفاجأ عالمنا العربي بأنه يخضع لقوانين نظام عالمي «أو عولمي» جديد هو ليس جزءًا من تكوينه ولا تطوره وهو ما أدى إلى إرباكه، وأدى إلى مزيد من حالة الخضوع والتقهقر والتهميش التي كان يخضع لها.

من هنا فقد حظيت جميع هذه المفاهيم والنظريات بالدراسة والبحث والجدل والتحقيق في عالمنا العربي ومن وجهات نظر متعددة. وهذه محاولة إضافية ومتواضعة لمتابعة تجلياتها وربطها بالوضع العربي من أجل التعامل مع المتغيرات واللحاق بالركب كي نكون جزءًا من هذا العالم وليس على هامشه دائمًا.

نبدأ بالظاهرة الأساسية في هذا النظام وهي ظاهرة العولمة التي أدخلت الكثير من المفكرين والباحثين في شتى أنحاء العالم في جدل بين مؤيد ومعارض، في حين أن الظاهرة هي محصلة ووصف لوضع قائم في بعدها الاقتصادي إلا أن إقحام البعدين السياسي والثقافي في تفسير كان بهدف إضفاء بعد عالمي أو عولمي وبالتالي فرض السيطرة على العالم بجميع الأساليب.

البعد الاقتصادي

العولمة عند عمرو محيي الدين هي: «ظاهرة ارتبطت بنشوء الرأسمالية الصناعية ونتيجة طبيعية لتطورها. واتخذت أشكالها وأنماطها بحسب درجة تطور الرأسمالية الصناعية العالمية». ويجري العرف السائد في الأدبيات الغربية على تعريف العولمة بأنها: «زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية من خلال عمليات انتقال السلع ورؤوس الأموال وتقنيات الإنتاج

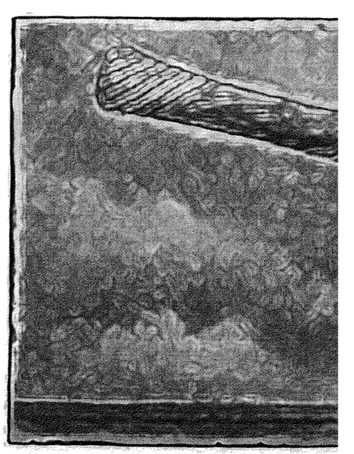


والأشخاص والمعلومات»[٢].

والعولمة عند صادق العظم هي: «حقبة التحول الرأسمالي العميق للإنسانية جمعاء في ظل هيمنة دول المركز وبقيادتها وتحت سيطرتها وفي ظل سيادة نظام عالمي للتبادل غير المتكافئ»[٣]

فقد مر العالم الغربي بمراحل تطور متعددة وتفوق على العالم في شتى الميادين منذ الثورة الصناعية (بداية التحديث) مرورًا بالمرحلة الليبرالية والثورة التكنولوجية وصولاً إلى الثورة الصناعية الجديدة وهذه الثورة في مجال المعلومات والاتصالات والمواصلات والحاسوب سهلت حركة رأس المال والنشاط الإنتاجي على حد سواء فأصبحا يتحركان دون حدود.

وبعد انهيار الاتحاد السوفيتي تراجع النموذج الاشتراكي فلم يبق إلا الخيار الرأسمالي الليبرالي أي حرية الاقتصاد والسوق المفتوح. فانتصر رأس المال في توحيد السوق العالمي. أما العنصر الآخر الأساسي في هذه الظاهرة الذي جعل المفهوم يحمل مضمون العولمة بالإضافة إلى ما تقدم هو الشركات المتعددة الجنسية، فهذه الشركات الضخمة تتجاوز قيمة مبيعاتها الناتج القومي لكثير من الدول متوسطة الحجم، لذلك فهي قادرة



على فرض سياسات معينة على الدول المضيفة وإذا لم تلتزم هذه الدول بالمعايير المفروضة تسحب الاستثمارات منها مما يؤثر على أسعار العملات والأسهم والسندات وبالتالي انخفاض احتياطي البنوك المركزية ولجوئها إلى الديون. وهذا ما حدث في المكسيك في نهاية ١٩٩٤، وكذلك الأزمات المالية التي عانتها بعض دول جنوب شرق آسيا ١٩٩٧م (ماليزيا وإندونيسيا وتايلاند وتايوان وكوريا الجنوبية).

أين يقف عالمنا العربي من هذه العولمة الاقتصادية؟

إن العولمة أمر واقع وحتمية تاريخية ـ كما يقول بعض المفكرين ـ على الصعيد الاقتصادي لأن هذا ما وصل إليه العالم المتقدم في حركته وتطوره الاقتصادي. وحتى يستمر في تقدمه وسيطرته لا بد أن يفرض آلياته التي كان يفترض أن تحقق ازدهارًا عالميًا. وفي ظل غياب الخيارات الأخرى عدم الرضوخ لهذه الآليات يعني عزلة وخسارة اقتصادية. من هنا فإن العالم العربي مطالب بأن يكون جزءًا من النظام العولمي الجديد ويخضع لقوانينه القائمة على المنافسة، ولكن كيف ننافس في هذا النظام ونحن لم نصل إلى قعر القاعدة التي ينطلق منها الاقتصاد العالمي. فالعالم العربي لم يكن جزءًا من التطور المتسلسل الذي حصل في العالم الغربي. يقول أنطوني غيدنز: «إن العولمة هي انتقال الحداثة من المحلية إلى العالمية ووصل الحداثة إلى أعلى مستوياتها وبلوغها آخر مراحلها»[٤]. ونحن لم نصل حتى إلى أولى مراحل الحداثة ولم نحقق إلا القليل على صعيد التنمية والتحديث، إذ عمل الغرب على تقويض وشل حركتنا منذ أن استعمرنا، فأحبطت بريطانيا محاولة التحديث الأولى التي قام بها محمد علي عام ١٨٥٣م. واستمر وضعنا الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي والسياسي في التقهقر منذئذ وحتى يومنا هذا. في ظل هذه الظروف نحن غير مؤهلين للمنافسة في هذا السوق العالمي المفتوح، وفتح الأسواق لا يصب في مصلحتنا.

فهناك عدم تكافؤ في المجال الإنتاجي الأمر الذي يحتم علينا فرض نظام حماية جمركية وليس فتح أسواق.

إزالة القيود وفتح الأسواق تعني تدفق الواردات وإحداث خلل كبير في الميزان التجاري وعدم حماية المنتج الوطني، وهذا ما يؤثر سلبيًا على عملية التنمية والقضاء على معظم الصناعات المحلية.

إذا أردنا الاستفادة من فتح الأسواق في التصدير فهذا يعني ضغوطًا أخرى لخفض تكاليف الإنتاج وبالتالي الأجور الحقيقية للعمال العرب.

إن العجز في الميزان التجاري وميزان المدفوعات أدى إلى زيادة المديونية في الدول العربية، وهذا أخضعها إلى برامج التصحيح الهيكلي التي يفرضها صندوق النقد الدولي على الدول لإعادة جدولة ديونها أو الاقتراض. وصندوق النقد الدولي هو إحدى الأدوات في النظام الجديد التي تستخدمها الولايات المتحدة للضغط على دول العالم من أجل تحقيق مصالحها الاقتصادية. ومن ضمن الإجراءات التي تتطلبها هذه البرامج الضغط على الحكومات لتقليص النفقات والدعم للمواد الغذائية الأساسية، ورفع الدعم والإعانات عن القطاع الزراعي، وزيادة الضرائب على المواطنين وخصخصة المشاريع.

إن الاستثمارات في الوطن العربي - بالرغم من ضآلتها النسبية - لا تعمل على زيادة الطاقة الإنتاجية في هذه البلدان فهي لا تساهم في بناء قاعدة صناعية وخصوصًا في مجالات الصناعات الثقيلة لأن الفائدة لا تعود بالربح السريع بل على العكس، فالاستثمارات معظمها تقوم على صناعات استهلاكية خفيفة بلا فائدة. كما أن المستفيد الأساسي من الاستثمارات هم الأثرياء لأنهم الوكلاء المحليون لهذه الاستثمارات. إضافة إلى أن شراء الشركات الدولية لمنشآت وطنية قائمة في إطار برامج الخصخصة لم تأت بالفائدة المرجوة فهي تهدف أولاً إلى الربح العالي والسريع والمضاربة.

إن الولايات المتحدة تقوم بتقديم المعونات لهذه الدول بحجة دعمها وزيادة نموها. لكن هذه المعونات تعمل على تراجع هذه الدول اقتصاديًا وليس تقدمها، لأنها لا تهدف إلى إنشاء بنية تكون أساسًا لتنمية حقيقية تعمل على تطوير القطاعات الأساسية للاقتصاد، فهذه المعونات مشروطة فهي تشترط مثلاً زيادة الواردات الزراعية من الولايات المتحدة والتسديد بالدولار، ويكون جزء من هذه المعونات معدات عسكرية أمريكية لتحريك عجلة الصناعة الأمريكية.

هذه الأوضاع مجتمعة أدت إلى تفاقم سوء الأوضاع الاقتصادية وتراجع القطاعين الزراعي والصناعي فالقطاع الزراعي غير محمي والأسواق الغربية ليست مفتوحة أمام منتجاته، والقطاع الصناعي ليس منافسًا على المستوى العالمي، وهذا أدى إلى زيادة الاستهلاك وقلة الإنتاج، ناهيك من أن زيادة الفجوة بين الغنى والفقر تعني تبديد العدالة الاجتماعية وعدم توفير الأمن للإنسان العادي وهي القيم الأساسية التي تقوم عليها الديمقراطية في الغرب، وهذه النتائج واضحة في تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢م(٥):

إن معدل نمو الدخل للفرد العربي هو الأقل في العالم ما عدا إفريقيا جنوب الصحراء حيث لم يتجاوز نصفًا بالمئة سنويًا خلال العقدين الماضيين.

يبلغ الناتج المحلي لكل البلدان العربية ما مقداره ٥٣١,١٢٥ بليون دولار أمريكي أي أقل من دخل دولة واحدة كإسبانيا التي ناتجها ٥٩٥,٥ بليون دولار أمريكي سنويًا، وهذا يعني أن ٦٠ مليون شخص في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يعيشون على أقل من دولارين يوميًا. ٢٠٪ نسبة البطالة كما تفيد تقارير البنك الدولي أن مجموعة صادرات دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تساوي ٤٠ بليون دولار، وهي أقل من صادرات فنلندا وحدها التي عدد سكانها أقل بخمسين مرة من سكان المنطقة.

من هنا قد يكون تعريف توماس فريدمان للعولمة أقرب إلى الواقع إذ يقول: «إن العولمة هي نظام عالمي جديد وليس حالة حضارية جديدة، فالعولمة هي نظام عالمي يعيد تشكيل الدول والمجتمعات والأفراد والقناعات على جميع المستويات، فقد حل هذا النظام مكان النظام العالمي القديم».

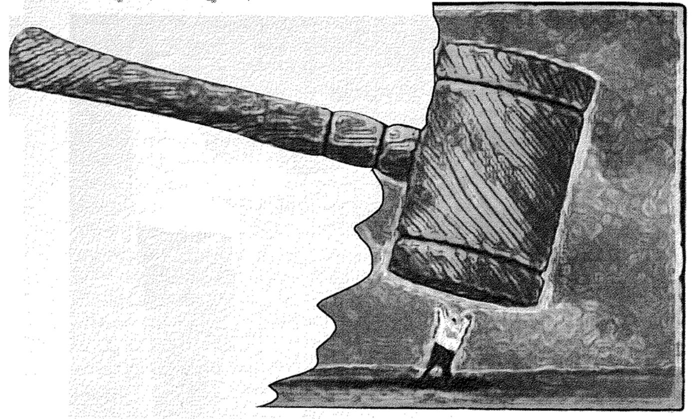
البعد السياسي

إن انتصار الليبرالية الرأسمالية كان لا بد أن يصاحبه تطبيق الجانب السياسي من الأيدولوجية وهو الديمقراطية، فرفعت الولايات المتحدة شعار نشر الديمقراطية في العالم اقتداء بالنموذج الغربي من أجل عالم أكثر ازدهارًا وتطورًا.

تدور نقاشات كثيرة بين المفكرين حول تعريف العولمة السياسية فمنهم من يعتبر العولمة السياسية هي اعتماد الديمقراطية والدعوة إلى الحريات الفردية وحقوق الإنسان، ومنهم من يصل إلى حد أنها الطريق إلى نهاية سيادة الدولة والحدود وخضوع الدولة للمؤسسات الدولية في إدارة مشكلاتها وتخيل العالم وحدة سياسية واحدة.

يقول علي الدين هلال: «إن المحصلة الطبيعية للتدفق الحر والسريع للسياسة على الصعيد العالمي هي حركة لبرلة للعالم وبروز اللحظة الليبرالية والتي هي السمة الأكثر وضوحًا من سمات عولمة السياسة في بداية القرن الجديد»(٦).

ويقول إسماعيل صبري عبدالله: «وأهم إفرازات صعود النموذج الليبرالي هو دمقرطة العالم، والتي تشير إلى التزايد الملحوظ في عدد الدول الديمقراطية خلال



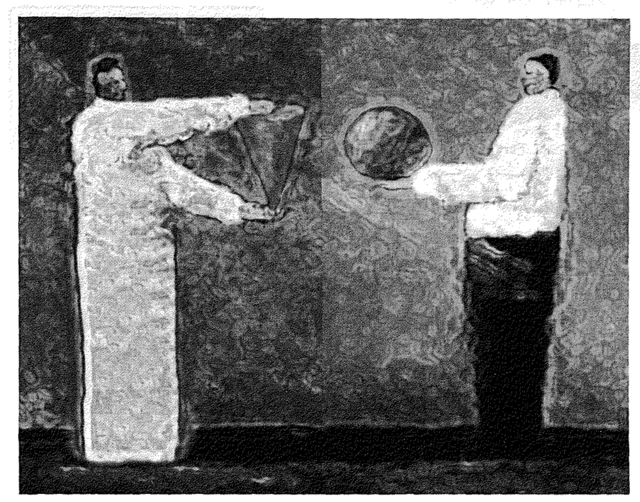
السنوات العشر الأخيرة وتراجع عدد الدول والحكومات السلطوية والفردية التي تكثر من انتهاكات حقوق الإنسان وحرياته، لذلك فإن من أبرز معالم الجدة في بداية القرن الحادي والعشرين بروز نظام عالمي جديد يبدو من الوهلة الأولى أكثر ديمقراطية وأكثر ليبرالية من النظام العالمي القديم، ويتزامن هذا النظام مع كون السياسة هي أيضًا أكثر عولمة»[٧].

ويؤيده الأستاذ السيد ياسين بقوله: «هناك تجليات سياسية للعولمة من أبرزها سقوط الشمولية والسلطوية والنزوع إلى الديمقراطية والتعددية السياسية واحترام حقوق الإنسان»[٨].

أما الأستاذ عبدالخالق فيقول: «من الآن فصاعدًا على الدول أن تعيش بسيادة نسبية ومشروطة ومفتوحة، وهذا ينطبق على كل الدول بما فيها أقوى دول العالم التي عليها أن تتعايش مع قرارات ومؤسسات وهيئات ومنظمات عالمية وإقليمية، كمنظمة التجارة العالمية وغيرها»[٩].

وكان قد وضع الأرضية لهذه القناعات فرانسيس فوكوياما من خلال نظريته «نهاية التاريخ» إذ قام بالتمهيد لمفهوم ضرورة أن تكون الليبرالية والديمقراطية أساس العالم، فتعتبر نظريته بمثابة إطار نظري للتوجهات الجديدة للسياسة الخارجية الأمريكية نحو فرض الديمقراطية والليبرالية في جميع أنحاء العالم، وهذه إحدى الأدوات التي تستخدمها الخارجية الأمريكية لتأطير وأدلجة أهدافها.

لكن ما يثير الدهشة أن الواقع الذي نعيشه لا يشير إلى أن حركة لبرلة العالم يصاحبها دمقرطة العالم والقضاء على الأنظمة السلطوية والفردية، بل ما نراه هو تعزيز ودعم لتلك الأنظمة السلطوية وخنق الديمقراطية والتشديد على حرية الرأي، فالولايات المتحدة تدعم أكثر الدول سلطوية لأنها تعلم أن الديمقراطية في هذه البلدان قد تفرز مجتمعًا يرفض تنفيذ الإملاءات الأمريكية ويرفض التبعية وقد يعمل على سن قوانين تعرقل المصالح الاقتصادية الأمريكية في المنطقة وقد تنهض بدولها لتصبح قوى محتملة قد تقف في وجه إسرائيل. ولو أن هناك أنظمة ديمقراطية حقيقية في العالم الثالث لما سمح بتمرير كل تلك القوانين التي تسيء إلى الأوضاع الاقتصادية وإلى تبديد العدالة الاجتماعية والأمن اللذين هما أساس الديمقراطية. فالقيم الاجتماعية والسياسية هي التي ينبغي أن تتحكم في القوانين بما يتناسب مع ظروفها وخلفيتها وتحقيق المصلحة المطلقة للجميع. وهنا يتحتم علينا السؤال أين تقع شعارات حقوق الإنسان المصاحبة للديمقراطية؟ نحن في غنى عن سرد انتهاكات حقوق الإنسان في العالم الثالث والمنطقة العربية تحديدًا..أين الدفاع عن حقوق هؤلاء؟ فلا داعي أن نعيش



في وهم عالم ديمقراطي ونظم أقل سلطوية وحفاظًا على حقوق الإنسان وحرياته في ظل النظام العالمي الجديد. من الواضح أن التطاول والاستباحة لحقوقنا أصبحا أعمق وأجرأ بحجة الحفاظ على الديمقراطية وحقوق الإنسان، فوصلت لدرجة التدخل في مناهج التعليم، وأموال الجمعيات الخيرية حتى الإعلام، لأنه لم يعد هناك قوة ذاتية ولا وقوة دولية منافسة رادعة. وبالنتيجة نلاحظ أن الأهداف الحقيقية وراء رفع شعار الديمقراطية:

- أنظمة ديمقراطية بالقدر الذي يسمح بفتح الأسواق، فالولايات المتحدة تتعامل إيجابيًا مع الديمقراطية في حدود ما يخدم مصالحها بالقدر الذي تتطابق فيه مع وجود اقتصاد رأسمالي قائم على السوق الحرة (١٠).

- الحصول على المرجعية في القرارات الدولية بالقدر الذي يسمح لها بالتدخل بحجة الدفاع عن الديمقراطية. فإذا أرادت أن تفرض سيطرتها على منطقة معينة تدعي وجوب التخلص من الحكم الدكتاتوري وأن يستبدل به نظام حكم ديمقراطي موال لها.

التناقض واضح ضمن هذا الإطار بين مفهوم العولمة السياسية والتطبيق، فالولايات المتحدة التي تدعي تمسكها بالديمقراطية ونشرها في جميع أنحاء العالم المعولم هي من أشد محاربيها في الدول الإسلامية، لأن هذا من شأنه أن يجعل منها قوى معادية لهيمنة الغرب فالبعد السياسي للعولمة ذريعة ليس إلا.

أما بالنسبة للبعد الثقافي

فإن هذه البعد - في رأيي - قد أعطى صفة واقعية للعولمة أو العالمية والسبب يعود إلى الحالة الاستثنائية من التبادل الثقافي أو بالأحرى غزو الثقافة الغربية لجميع المجتمعات، فبدت كأنها ثقافة عالمية، وهذا الوضع أيضًا محصلة لانتصار الليبرالية الرأسمالية ومن ثم انتشار ثقافتها. والواقع أن عملية التبادل الثقافي هي عملية قديمة كانت تحصل بين جميع الحضارات عبر التاريخ، لكنها في هذا العصر أصبحت أسهل وأسرع وأكثر حتمية بسبب التطور التقني في مجال الإعلام وثورة المعلومات ووسائل الاتصال اللحظية «إنترنت وفضائيات» الأمر الذي أدى إلى زيادة التواصل الحضاري وجعل من العالم قرية صغيرة.

وفي هذه الإطار لا بد من التمييز بين مستويين لهذا البعد:

- المستوى الشكلي للثقافة والذي يتمثل في طريقة اللباس والأكل والمشروبات والموسيقا والأفلام وانتشار اللغة..وعلى هذا المستوى لا شك أننا أمام ثقافة مشتركة بين جميع أنحاء العالم.

- أما المستوى الثاني للبعد الثقافي فهو الجزء الجوهري لثقافة أي أمة وهو ذلك المتعلق بالقيم، فقد يكون هناك ثقافة مشتركة بين جميع أنحاء العالم ولكن القيم لم تتوحد في جميع المجتمعات، فقيم العالم الإسلامي لم تصبح غربية وكذلك العالم البوذي والكونفوشي، فنحن أمام حالة تبادل الثقافات ولكن ليس انصهار الثقافات.

والواقع أن هدف الولايات المتحدة من التركيز على الجانب الثقافي:

- تجريد المجتمعات المختلفة من خصوصية قيمها المميزة لحضارتها، إذ إن غياب الخصوصية الثقافية للمجتمعات يسهل على الولايات المتحدة السيطرة على هذه المجتمعات. فالقيم تشكل عاملاً مهمًا وخطيرًا يجب أن لا نستهين به. من هنا يأتي التركيز على قضية توحيد القيم الاجتماعية - في اتفاقيات التجارة الدولية - بما يتناسب مع قيم العالم المتقدم والحريات بأنواعها. هذا يتطلب منا وعيًا للتمييز بين المستويين، فلنستفد من التكنولوجيا الغربية ونحافظ على خصوصيتنا الثقافية ونعتز بها فهي المدخل لتقدمنا.

- إيجاد أسباب ومبررات لصراعاتها مع دول العالم، فهي تركز على أن الاختلاف الثقافي يشكل سببًا للصراع، علمًا بأن تعدد الثقافات والتبادل الثقافي قضية موجودة من القدم ولم تكن قط عاملاً محددًا للعلاقات السياسية وعلاقات القوة في العالم.

ولا بد هنا من الحديث عن «نظرية صراع الحضارات» وهي أحد المصطلحات الجديدة التي دخلت قاموس العلاقات الدولية، وطرحها المخطط الاستراتيجي في وزارة الخارجية الأمريكية - صموئيل هنتنجتون - في عام ١٩٩٣م نشرها في كتاب عام ١٩٩٦م.

وهذه النظرية قد لا تكون هي المرجعية الرسمية التي تستند إليها الولايات المتحدة في سياستها الخارجية لكنها كانت بمثابة مقدمة أيدولوجية لتهيئة المجتمع الدولي لما ستقوم به الولايات المتحدة تجاه العالم والعالم الإسلامي تحديدًا. فقد أوحت هذه النظرية أن العالم ينقسم إلى ثمان حضارات مختلفة وأن الصراع في المرحلة المقبلة سوف يكون على أسس ثقافية، وركز في هذه النظرية على التخوف من قيام قوة كونفوشية أو قوة إسلامية موحدة.

فالغرب يخشى من صحوة أو ثورة إصلاحية إسلامية توقظ المسلمين فتتضافر مع قوتهم المادية المتمثلة في النفط، وتشكل تهديدًا لهم. ومن المؤسف أن أحداث ١١سبتمبر قد تزامنت مع هذه الأوضاع لتشكل الفرصة الذهبية للانتقال من النظرية إلى التطبيق، فكانت حجة لتثبت أن الصراع ثقافي وأن الإسلام يشكل تهديدًا للغرب. فوقفنا موقف المدافع وتعاملنا مع الحدث كوصمة عار. علينا التفكير فيما حدث بالانصياع الزائد حتى نثبت أننا لسنا إرهابيين وأننا ضمن محور الخير وليس محور الشر أي مع الإدارة الأمريكية وليس ضدها. ففرضت علينا مزيدًا من التنازل والانصياع المطلق، ووقعنا في فخ لوم أنفسنا فلم ندرك أن الحرب حتمية ضدنا وأن التنازل لن يردعهم، وأن قوة الردع تأتي من حسن استخدام عناصر القوة، والتنازل يزيد من الفجوة ويسهل الطريق أمام الطرف الآخر أن يفرض قوته بأرخص الأثمان.

وسواء كانت الولايات المتحدة مقتنعة بأن هناك خوفًا من قوة إسلامية متوقعة - بالرغم من كل الجهود التي بذلها الغرب على مدى قرون لتفتيت أية أرضية لقيام هذه القوة سواء على الصعيد الاقتصادي أو التقني أو السياسي أو حتى الثقافي - أم أنها فقط تريد السيطرة على نفط العالم الإسلامي وموارده، فإنها بحاجة إلى نظرية تستند إليها لتقنع شعبها بتنفيذ سياستها واستخدام قوتها لفرض سيطرتها. وحتى صموئيل هنتنجتون نفسه يقول: «إن صراع الحضارات يوفر لنا نموذجًا أو نمطًا جيدًا للتخطيط للمستقبل. فهي صورة مبسطة للحقيقة، يستطيع المسؤولون استخدامها لتوجيه مخططاتهم بطريقة تثير الإعجاب حتى وإن لم تكن بالضرورة صورة صحيحة للمستقبل. فالنماذج السابقة مثل الحرب الباردة كانت قائمة على أساس مواجهة بين قوتين متساويتين في القدرات، كل منهما تهدد بقاء الأخرى. وهذا النموذج لم يكن صحيحًا، حيث إن الاتحاد السوفيتي لم يكن منذ البداية قوة عظمى تهدد بقاء الولايات المتحدة وقد انهار بسبب عوامل فشله الذاتي».

إذًا حتى لو كانت النظرية تحمل عوامل فشلها أو أنها لا تقوم على أسس صحيحة، فهي تهدف إلى إعطاء نموذج مقبول لرسم السياسة المستقبلية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف نترجم الشعور بالقمع والظلم الذي يسكن كل منا من أجل تحقيق مصالحنا لا ضربها؟

علينا أن ندرك أن العلاقات الدولية قائمة على أسس

الربح والخسارة، الثمن والفائدة، فيجب أن تجعل الطرف الآخر يدفع ثمنًا ولو قليلاً لتنازلنا وانصياعنا، وفي المقابل نحاول الحصول على قدر أكبر من الفائدة، فمهما كانت خياراتنا محدودة في المرحلة الحالية فلا بد من استغلالها بالطريقة الصحيحة ولا بد من أخذ العبر والارتقاء النوعي في منهج التفكير ورسم الخطط، إذ لا بد من تحديد الهدف أولاً ثم رسم استراتيجية لتحقيق هذا الهدف ضمن الإمكانات المتاحة.

من هنا فالتغيير يجب أن يتم على صعيدين:

- الصعيد العملي: المتمثل في الدولة إذ إنها الجهة القادرة على أخذ الخطوات العملية.
- الصعيد الفكري: وذلك بتغيير منهج التفكير وعقلية الفرد في المجتمع العربي.

والاثنان يجب أن يتحركا معًا لأن تحرك أحدهما دون الآخر سيعيدنا إلى الحلقة المفرغة التي نعيشها الآن، وهي من المسؤول عن الأوضاع السيئة الدولة أم الفرد؟ من أين يبدأ التغيير من الدولة أم من الفرد؟

الصعيد الأول: يتم عن طريق استخدام الأوراق المتاحة اقتصاديًا أو سياسًا أو استراتيجيًا، وهذا يؤهل الدولة لأن تزيد من قوتها النسبية في الميزان الدولي مستندة في ذلك إلى قوتها وأهمها شعوبها. فوراء كل دولة شعب يدعم ويحمي ويدافع عن دولته في أي خطوة تأخذها لمصلحته. فالأنظمة أمامها خيارات متعددة يجب ألا تقلل من قيمتها. ومن أهم مصادر قوة الدول العربية الإسلامية موقعها الاستراتيجي المتمثل في سيطرتها على منابع النفط ووجود الأماكن المقدسة، فهناك مليار مسلم يتجهون نحو مكة المكرمة والمدينة المنورة، وهذا يعتبر أعمق رابط يربط جميع المسلمين مهما اختلفت توجهاتهم. وهذا هو العمق الثقافي الذي يعتبر عمقًا استراتيجيًا نستطيع أن نلوح به. وكذلك سيطرتها على المنافذ المائية المهمة، وأهمها قناة السويس، كما أن الدول العربية تشكل سوقًا لا بأس به للبضائع الأمريكية، وخصوصًا في قطاع صناعة الأسلحة التي تحتاج إلى تحريك عجلتها، الأمر الذي قد يجعل الأهمية النسبية للدول العربية أكبر من أهمية إسرائيل إذا استثمرنا موقعنا الاستراتيجي وقدراتنا وأحسنا تسويق أنفسنا دوليًا بطريقة أقوى وأفضل لنجعل الولايات المتحدة تدفع ثمنًا أكبر للفائدة التي تحصل عليها دون مقابل.

أما على الصعيد الفكري: فهذا يتعلق بالفرد وينبع من قناعاته بضرورة التغيير وتحسين الأوضاع ووعيه بحقيقة مشاكله. فلا بد من توفر الإرادة والرغبة في التغيير لدى الإنسان العربي وتحديد الهدف مهما كان مقدار التضحية.

وهذا يتطلب تغيير البنية الثقافية ومنهج التفكير ليقوم على الإيمان بالذات وتعزيز الوعي الحضاري والتمسك به، مما قد يخرجنا من حالة التخبط. زيادة الوعي هذه تمكننا من الخروج من حالة التقاعس والاستسلام والاعتقاد السائد بأننا كأفراد لن نتمكن من التغيير «استبدال ثقافة لن أغير ما بالناس حتى أغير ما بنفسي بثقافة يد واحدة لا تصفق». كما علينا أن نحد قليلاً من ثقافتنا الاستهلاكية ونستبدل بها ثقافة إنتاجية. وعلينا أن ندرك أن المعرفة والعلم هما أساس التقدم والتطور فليكن تعليمنا بهدف التطور والتقدم، وألا يكون الهدف من ورائه شكليًا.

وهذا يحتم علينا أن لا نستدرج إلى قضايا فرعية تحيدنا وتشغلنا عن الهدف الأساسي مثل النزعات المحلية والإقليمية والطائفية. فأي توجه كهذا يخدم أهداف الطرف الآخر ويبعدنا عن تحقيق مصالحنا. أي أن يحرر الإنسان نفسه من القيود التي يفرضها على نفسه.■

المراجع

(1). Stephen Brooke and William Wohlforth, "American Primacy in Perspective", Foreign Affairs, July/August 2002.

(٢) عمرو محيي الدين «العرب والعولمة»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، نيسان، ٢٠٠٠م، الطبعة الثالثة، ص٢٢.

(٣) صادق جلال العظم، «ما العولمة؟»، دار الفكر، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.

(٤) عبدالخالق عبدالله، «عولمة السياسة والعولمة السياسية» المستقبل العربي، عدد ٢٧٨، ٢٠٠٢/٤م.

(٥) مجلة المعرفة ، وزارة المعارف السعودية، العدد (٨٩) شعبان ١٤٢٣هـ/ أكتوبر ٢٠٠٢م.

(٦) عبدالله عبدالخالق، مرجع سابق.

(٧) إسماعيل صبري عبدالله «العرب والعولمة» مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠م.

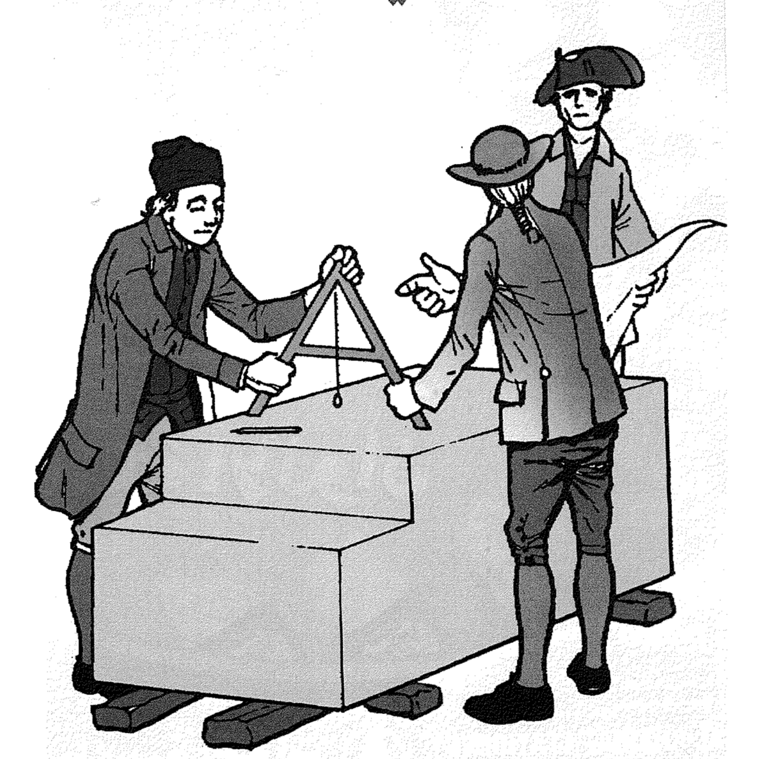
(٨) السيد ياسين «العرب والعولمة» مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠م.

(٩) عبدالخالق عبدالله، مرجع سابق.

(١٠) عامر فياض «الديمقراطية الليبرالية والسياسة الخارجية الأمريكية»، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد ٢٦١، ٢٠٠٠/١١م.

(11) Samuel Huntington, "The Clash of Civeization" Foreign Affaris, Summer, 1993, Vol 72, No,3.

هل هناك - حقًا - «برهان» في الرياضيات؟!



أبو بكر خالد سعدالله
الجزائر

هل سبق لك أن تساءلت عن معنى مصطلح «برهان» في الرياضيات؟ وهل توصلت إلى تعريف دقيق لهذا المعنى؟ ألم تقل يومًا إن «البرهان هو توضيح وشرح الحقيقة بشكل بديهي سليم لا غبار عليه»؟ أو إنه «تبيان حقيقة بحجج مقنعة وغير قابلة للنقاش»؟ أتظن أن تعريفًا كهذا يقبله العام والخاص؟ المعلم والمتعلم؟

إذا تحدثنا عن الرياضيات وبراهين النظريات المقدمة للتلميذ والطالب فلا بد أن نعترف بأن درجة إقناع المتتبع لهذه البراهين مرتبطة بمدى ثقته فيما يقوله الأستاذ المدرس! كم من أستاذ قدم برهانًا سليمًا على السبورة لكن انعدام الثقة بينه وبين تلاميذه جعلت هؤلاء يطرحون عليه وابلاً من الأسئلة أربكته وأفقدته يقينه ببرهانه... وكم من أستاذ أخفق في تقديم أحد البراهين إلا أن الثقة الكاملة التي يتمتع بها هذا الأستاذ جعلت تلاميذه يصدقون تصديقًا أعمى ما روي على لسان المعلم دون طرح أي سؤال!

وقد تفنن أساتذة الرياضيات في عرض براهينهم على السبورة أمام طلابهم وذلك بهدف تفادي المشكلات التي قد تنجر عن برهان كامل وواضح! وهكذا نجد أحدهم يقدم برهانًا من خلال مثال على الرغم من أنه يعلم علم اليقين أن المنطق الرياضي يرفض ذلك... كأن يكتفي خلال عرض برهان نظرية عامة بإثبات حالة خاصة منها ثم يقول: «لا داعي لإثبات الحالة العامة لأن العناصر الأساسية موجودة في هذه الحالة الخاصة»! ومن هؤلاء الأساتذة من يقدم برهانًا «بالترهيب»! يحدث ذلك عندما يكتب الأستاذ على سبورته نتيجة من النتائج ثم يقول بلهجة الآمر الناهي: «هذا بديهي» أو «البرهان على هذه النتيجة تافه» أو «من المعلوم أن هذه النتيجة صحيحة» أو «الكل يعرف هذه النتيجة»!

إذا استمع التلميذ إلى مقولة من هذه المقولات فهل يتجرأ، بعد ذلك، ويسأل: لماذا وكيف؟!

والمتأمل في طرق تقديم البراهين يلاحظ أن الاقتناع يأتي معه السكوت. كيف؟ يروى عن الرياضي البريطاني الشهير هاردي Hardy (١٩٤٧م-١٩٧٧م) أنه كان يلقي محاضرة أمام عدد قليل من الطلبة المتفوقين بجامعة كمبردج. فكتب على اللوح علاقة رياضية بالغة التعقيد وهو يردد: «إنها علاقة بديهية». وفجأة انقطع عن الكلام وانغمس في تفكير عميق، وكان واضحًا أن تلك العلاقة كانت موضوع تفكيره. ثم توجه في صمت إلى مكتبه القريب من قاعة المحاضرات، وكان الطلبة يشاهدونه في غدو ورواح داخل المكتب وهو شديد التركيز. وبعد مرور نحو ساعة عاد هاردي إلى القاعة وأشار إلى العلاقة التي ما زالت مكتوبة على اللوح قائلاً: «بطبيعة الحال، إنها علاقة بديهية» وواصل محاضرته دون تقديم أية شروحات إضافية وكأن شيئًا لم يكن!

قلنا إن هناك لحظة صمت - في كل برهان على نتيجة رياضية - تأتي في لحظة حاسمة لأن إدراك البرهان يتطلب منا دائمًا إدراك نتيجة بديهية. لكن علينا ألا نفهم من لفظ «بديهي» السهولة والوضوح، بل

يمكن التأكيد أنه كلما زاد تجريد نظرية زاد دور «البداهة»: نحن لا نقول عن شيء ملموس ومرئي (مثل المجلة التي بين يديك) إنه بديهي. وخلافًا لما هو متداول فلفظ «بديهي» في الرياضيات يستخدم عمومًا عندما نعجز عن تقديم المزيد من التوضيحات للمستمع. ولا تعني «البداهة» أن الأمر الذي نريد إثباته مرئي، وإنما نطلب بذلك من المتتبع أن يبذل المزيد من الجهد والتفكير للإقناع بصحته ويدرك بمفرده بقية الموضوع. نحن نصمت ونتوقف عن تقديم المزيد من التوضيحات أمام التلاميذ في اللحظة التي ينبغي عليهم بذل الجهد الشخصي للإقناع واستيعاب المقصود. ومن ثم نستخلص أن خطاب الرياضيات يتميز بخصوصية غريبة: إنه خطاب يقنع لحظة الكف عن الكلام.

أليس في ذلك برهان على وجود هشاشة في الرياضيات وفجوات في براهينها؟

ومهما يكن من أمر فإن هناك أساتذة يقفون أمام السبورة كالقضاة في المحكمة يصدرون الأحكام والقرارات! بينما يعمد البعض الآخر لدى تقديمهم براهين معينة استخدام الرموز بشكل لا يطاق، فيستعملون الرموز الخاصة بالرياضيات إضافة إلى أبجديتين أو ثلاث (اللاتينية واليونانية...). وهكذا يصاب المستمع بالإرهاق ويصعب عليه التمعن في البرهان. حينئذ يكون في مقدور الأستاذ مراوغة التلميذ بالشكل الذي يحلو له!

وإذا عدنا إلى تعريف البرهان في الرياضيات فإننا نجده مرتبطًا بالمنطق حيث إن ما يميز الرياضيات هو رفضها لكل نتيجة لم تثبت ببرهان منطقي. ولسوء الحظ فإن الفكر المنطقي ليس فكرًا سائدًا لدى عامة الناس ولا يتميز بالسهولة. وأحسن دليل على ذلك أن الكثير من معتقداتنا الشخصية لم تخضع لرقابتنا «المنطقية». وبهذا الصدد يمكن التساؤل: ما الذي يجعلنا نؤمن مثلاً بأن الأرض تدور حول نفسها وحول الشمس؟ ألا يرجع ذلك الإيمان إلى ثقتنا في أقوال أساتذتنا وعلمائنا؟ ألم تعش البشرية زمنًا طويلاً وهي تؤمن إيمانًا راسخًا بأن الأرض ثابتة لا تدور.. بناء على أقوال علمائها آنذاك؟!

وحتى تتضح الإشكاليات التي تطرحها أحيانًا قضايا البرهان والمنطق، نسوق الرواية الطريفة التالية:

يروى أن أحد أساتذة القانون اتفق مع طالب من طلاب فرع المحاماة على أن يقدم (الأستاذ دروسًا) خصوصية للطالب شريطة أن يدفع هذا الأخير مقابل الدروس (التي سيتلقاها) بعد تخرجه، وهذا مباشرة إثر أول مرافعة ناجحة يقوم بها الطالب عندما يصبح محاميًا.

وفتح الطالب بعد تخرجه مكتب محاماة، لكن طال انتظاره ولم يزره أي زبون. وبالتالي لم يتمكن من المرافعة.

انزعج الأستاذ من هذه الوضعية، واهتدى إلى حيلة تجعله ينال جزاءه (أي مقابل دروسه). لقد رفع الأستاذ قضية أمام المحكمة ضد تلميذه يطالبه فيها بدفع المبلغ المتفق عليه.

كان الأستاذ واثقًا بأنه سيربح القضية في آخر المطاف لأن هناك احتمالين في نظره.

- الاحتمال الأول: يكسب الأستاذ القضية أمام العدالة فيدفع له الطالب، نتيجة ذلك، المبلغ المتفق عليه.

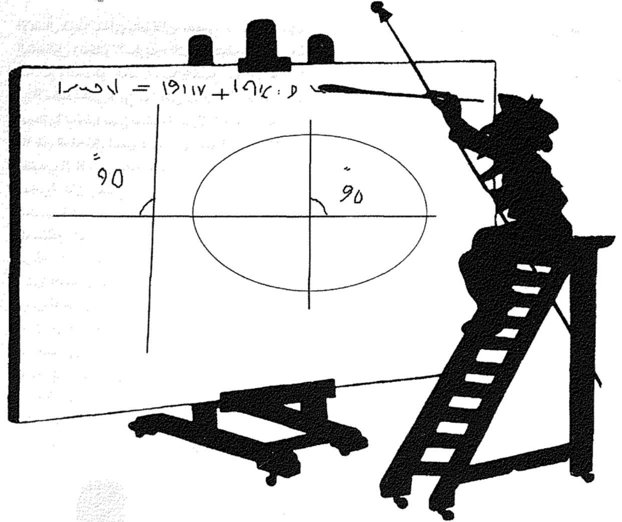
- الاحتمال الثاني: الطالب يكسب القضية، وفي هذه الحالة سيدفع للأستاذ المبلغ حسب الاتفاق المبرم بينهما (لأن الطالب فاز في هذه المرافعة وهي مرافعته الأولى).

لكن الطالب كان ينظر إلى هذه القضية من زاوية أخرى، وقال لأستاذه:

إن كسبت أنا القضية فهذا يعني أني لست مطالبًا بدفع أي شيء. وإذا كسبتها أنت فسأكون أنا الخاسر، ولذلك فأنا لست مطالبًا بالدفع حسب الاتفاق المبرم بيننا.

أرأيت التناقض الذي ينجر عن الاتفاقات غير الدقيقة؟ كان ينبغي أن يكون الاتفاق أكثر دقة، كأن يستثني الحالة التي تكون فيها أول مرافعة للطالب هي مرافعة ضد أستاذه.

والواقع أن أحسن استراتيجية للتأمل في الرياضيات ومنطقها هي - كما يرى بعض المتفلسفين - أن تستخدم كل المقاربات في آن واحد حتى ولو كانت متناقضة. نعتبر أن جميعها جيدة لأنه ليس منها ما هو أفضل من غيرها! إن الرياضيات معقدة ومتعددة الأوجه وكذلك حال وسط أهلها. ألا ترى كيف صار جل الطلبة في الجامعات العالمية الآن يعزفون عن دراسة الرياضيات حتى أصبح هذا العزوف محل اهتمام المختصين في علوم التربية وطرق التدريس؟ وإذا ما



نظرنا إلى الرياضيات من زاوية أخرى فإننا نجدها لا تهتم كثيرًا بالتعبير عن الواقع الملموس. ومن هذا المنظور فالرياضيات تجنح إلى التجريد وهي تقترب في مصطلحاتها وإبداعاتها من الأعمال الأدبية.

لقد تساءلنا آنفًا عما إذا كانت الرياضيات هشة؟ إن الرياضيات هشة بفعل العدد الهائل من المنشورات البحثية التي ينتجها الرياضيون اليوم. تشير التقديرات إلى أن عدد البحوث الرياضية الصادرة عام ١٩٠٠ بلغت ٣٠٠٠ بحث، أما الآن فقد تجاوزت ٥٠٠٠٠ بحث سنويًا. وبما أن كل هؤلاء الرياضيين ينشرون البحوث ويبرهنون على نتائج جيدة كل يوم فإن عشرات النظريات تظهر كل ستين دقيقة. ولذلك فمن المؤكد أن تلك البحوث تحمل الغث والسمين. قارن بين نظرية فيثاغورس الشهيرة وآخر نظرية تم البرهان عليها (النظرية التي أثبتت منذ لحظات مثلاً!).

لقد عرف نظرية فيثاغورس الإغريق والصينيون والعرب والمسلمون والأوروبيون فشرحوها وأولوها وأدركوا خلفياتها وأعادوا إثباتها بعدة كيفيات، وبذلك صارت موروثًا بشريًا يمكن أن نصفها بـ«الكونية». أما آخر نظرية أثبتت اليوم فقد تم البرهان عليها في جو تنافسي بين الباحثين يغلب عليه التسرع في نشر البحوث. ثم إن مضمون هذه النظرية لا يدركه إلا قلة من الرياضيين الذين يعانون ضيق الوقت ولا يستطيعون عمومًا قضاء مدة كافية للتأكد من تفاصيل البرهان. فكيف لا يتسرب في هذه الظروف الخطأ والنقص لهذه النظرية؟ وليس غريبًا أيضًا أن تتناول النظرية التي ستصدر بعد نصف ساعة من الآن الموضوع نفسه فتكمل تلك النظرية أو تدحض مضمونها دحضًا لا تقوم بعده أبدًا. ذلك ما يحدث فعلاً في العديد من الحالات. وفضلاً عن ذلك، من سيطلع على هذه النظرية؟ قلة قليلة من الرياضيين المنهمكين في بحوثهم وانشغالاتهم اليومية الأخرى. ولذا فهناك احتمال كبير في أن تطوى هذه النظرية بطي النسيان كما هو حال عدد هائل من النظريات.

إن تزايد عدد الباحثين أدى إلى ظاهرة الميول إلى الكم بدل الكيف في الأعمال العلمية، أي إلى نوع من

الإهمال فيما يتعلق بالبرهان. بمعنى أنه عندما يتكاثر الباحثون وتتكاثر النظريات التي يكتشفونها فإن هذه النتائج والحقائق العلمية تفقد الكثير من مغزاها. ذلك أن الحقيقة التي تأتي بها نظرية معينة لا تقتصر على صحتها داخليًا فهي صحة لا يدركها، كما أسلفنا، إلا قلة من الباحثين الذين لا يفهمون غيرها من النظريات، وهم في الواقع مرجعنا الوحيد إذا ما تعلق الأمر بتلك النظرية. لكن ينبغي أن ننظر إلى حقيقة هذه النظرية ضمن حشد من الحقائق التي تأتي بها النظريات المماثلة الأخرى. غير أن الملاحظ في عالم نشر الرياضيات أنه يخضع إلى القاعدة القائلة إن الباحث لا يجوز له نشر نظرية سبق البرهان عليها. ومن ثم لا يجوز له جهل ما قد نشر من نظريات وإلا حكم عليه بعدم النزاهة العلمية. لكن كيف لهذا المسكين الإلمام بكل ما نشر إن كانت تنشر عشرات النظريات كل ستين دقيقة؟ إنه وضع هش حقًا.

وإذا نظرنا إلى الرياضيات ودورها في مجتمعنا فإننا نجدها حاضرة في كل مكان بفضل ما تأتي به من براهين سليمة، ورغم ذلك فهي مهمشة. إنها حاضرة لأن الكل يعلم بأنها تدخل في العديد من المجالات والاكتشافات التقنية، وهي حاضرة أيضًا بفضل منهجها المتين الذي لا يقبل الجدل وبفضل ثقة الناس في الأرقام والإحصائيات... وهي حاضرة بمكانتها المركزية في البرامج التعليمية. أما تهميشها فهو ناتج من كونها لا تعتبر جزءًا مما يحمل رجل الثقافة في فكره.

وهكذا فإن السؤال المركزي الذي يوضح الروابط بين الرياضيات والثقافة هو معرفة ما إذا كانت ممارسة الرياضيات تدعو إلى النقاش؟ إن الواقع يؤكد أن الرياضيات لم تشتهر بهذه الدعوة، ولذا فأهلها يدفعون الآن الثمن غاليًا إذ وجدوا أنفسهم خارج دائرة الثقافة وأهلها. لقد اشتهرت الرياضيات بكونها المجال الذي ينجز ويصنع فيه البرهان والإثبات... لكن البرهان والإثبات يجلبان الصمت ويبعدان النقاش: إذا تم البرهان على نتيجة «بـ٢+٢=٤» فمن يسمح لنفسه بعد ذلك بمناقشتها عدا المختل عقليًا أو فاقد الوعي والإدراك؟ لكن ما البرهان؟ هذا ما لم يستطع أحد الإجابة عنه لحد الآن.



ولعل ما يزيد في توضيح إشكالية تعريف معنى «البرهان» الحوار الآتي الذي تصوره الرياضيان ب.ج.ديفس، و ر.هارش P.J.Davis, R. Hersh. يدور هذا الحوار بين أستاذ رياضيات مثالي وطالب في قسم الفلسفة:

الطالب: سيدي، ما هو «البرهان»؟

الأستاذ: ألا تعرف ذلك؟ في أي سنة تدرس؟

الطالب: في السنة الثالثة.

الأستاذ: هذا لا يصدق! البرهان هو ما رأيتني أقوم به أمامك على السبورة ثلاث مرات أسبوعيًا خلال ثلاث سنوات!... وذلك هو البرهان.

الطالب: آسف سيدي. عليَّ أن أوضح بأني أدرس الفلسفة وليس الرياضيات... ولم يسبق لي أن حضرت دروسكم.

الأستاذ: لا بأس! في هذه الحالة، لا بد أنك درست قليلاً من الرياضيات، أليس كذلك، ألا تعرف برهان النظرية الأساسية في التحليل أو برهان النظرية الأساسية في الجبر.

الطالب: اطلعت على استدلالات في الهندسة والجبر والتحليل كانت تسمى براهين. لكن ما أطلبه منكم ليس أمثلة لبراهين بل أود تعريفًا لمفهوم «البرهان»... وإلا كيف يمكنني الاقتناع بأن هذه الأمثلة صحيحة؟

الأستاذ: نعم. كانت هذه القضية قد هيكلها العالم المنطقي تارسكي Tarski حسب علمي، وشاركه في ذلك آخرون مثل روسل Russel وبيانو Peano... وهذا ليس مهمًا. إن ما ينبغي أن نقوم به هو التعبير عن مسلمات (بديهيات) نظريتك بلغة شكلية (صورية) وذلك باستخدام قائمة معينة من الرموز والحروف. وبعد ذلك تكتب فرضيات القضية التي تريد البرهان عليها باستعمال الرموز المشار إليها آنفًا. عندئذ تثبت أنك تستطيع التحول خطوة خطوة بفرضياتك (بفضل قواعد المنطق) إلى أن تصل النتيجة المطلوبة. ذلك ما يسمى برهانًا! أفهمت؟

الطالب: أهذا كل ما في الأمر؟ عجيب! لقد تعلمت التحليل الأولي والعالي والجبر العام والتوبولوجيا... لكني لم أر أبدًا ما ذكرتم لي الآن.

الأستاذ: بطبيعة الحال، ليس هناك من يقوم بكل هذا من أوله إلى آخره... ذلك يتطلب وقتًا طويلاً. عليك فقط أن تثبت أنك قادر على القيام به... هذا يكفي!

الطالب: هذا أيضًا لا يشبه ما يوجد في دروسي وفي كتبي... الواقع أن الرياضيين لا يقدمون براهين!

الأستاذ: كيف؟ إننا نقدم براهين، وإذا لم يتم البرهان على نظرية فهي لا تساوي شيئًا.

الطالب: إذًا، ما البرهان؟ إذا كان البرهان هو لغة شكلية وقوانين تحويل فلا يمكن لأي كان أن يبرهن على شيء. هل ينبغي معرفة كل شيء حول اللغات الشكلية والمنطق الشكلي (الصوري) قبل الإقبال على تقديم برهان رياضي؟

الأستاذ: طبعًا، لا! فبقدر ما يزداد جهلك بهذه الأمور بقدر ما يكون ذلك في صالحك! وعلى كل حال، فهي عبارة عن حيل مجردة غير ملموسة.

الطالب: إن كان الأمر كذلك... فما البرهان بالضبط؟!

الأستاذ: آه... البرهان هو استدلال يقنع أي شخص ملم بالموضوع!

الطالب: «أي شخص ملم بالموضوع»! هذا يعني أن تعريف البرهان تعريف نسبي... فهو متعلق بالأشخاص المهتمين بالموضوع. وهكذا، قبل أن نثبت فيما إذا كان أمر ما برهانًا أم لا، لا بد أن نقرر من سيكون الحكم! ما علاقة هذا الكلام بالبرهان على نظرية؟!

الأستاذ: لقد ابتعدت كثيرًا عن الموضوع! ليست هناك نسبية فيما قلته لك... فكل الناس يعرفون ما هو البرهان... اقرأ بعض الكتب وتابع دروس رياضي كفء وستفهم!

الطالب: أأنتم متأكدون مما تقولون؟

الأستاذ: آه... من الممكن أن لا تفهم إن لم تكن موهوبًا!... فهذه الحالة تحدث أحيانًا.

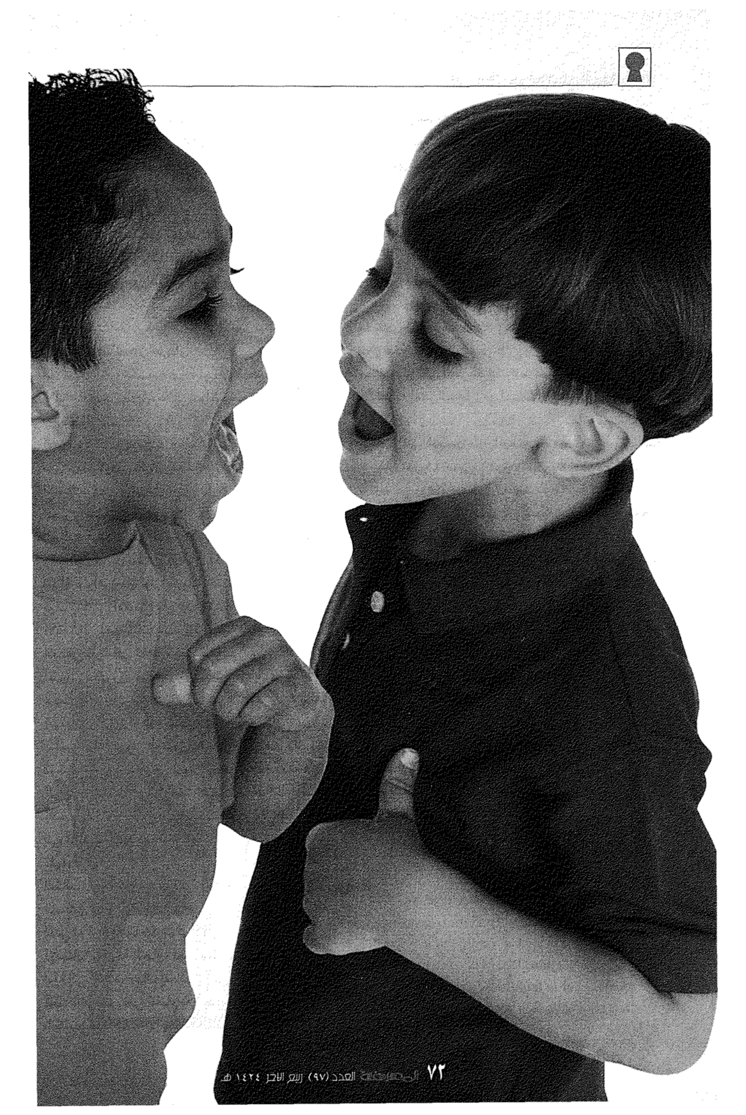
الطالب: خلاصة قولكم أنكم تقررون - أنتم - ما هو البرهان، وإذا لم أتعلم أنا كيف أقرر وأحكم وفق طريقتكم فأنتم تقررون أني لست موهوبًا!

الأستاذ: إن لم أقم أنا بذلك فمن عساه يؤدي هذا الدور؟! ■

المراجع

1.P.J. Davis, R.Hersh: The mathematical Experiences, Birkhuser, Boston, 1982.

2.D.Nordon: Deux et deux font-ils quatre? Sur la fragilite des mathematiques, pour la Science, Paris, 1999.



مفهوم الأنا والآخر لدى طفل الروضة ودور المربية في ذلك

أنا.. أنا.. أنا بطل!

أمل الأحمد*
سوريا

ينظر الواحد منا إلى نفسه، من خلال إدراكات مختلفة، فنحن ننظر إلى أنفسنا كرجال أو نساء أو كمربين، أو كطلاب، أو كأذكياء، أو باعتبارنا نحيفي الأجسام، أو عريضي المناكب، سمرًا أو بيضًا، طوالاً أو قصارًا.. فقد عاش كل واحد منا مع هذا المفهوم طوال حياته بحيث صار جزءًا من نظم المعتقدات الراسخة لديه والتي يصعب تغييرها، بيد أن معتقداتنا نحو ذواتنا ليست قوالب جامدة، بل هي ولحسن الحظ قابلة للتغيير، لذا فإن الفرد يشكل مفهومه لذاته من خلال الخبرات الحياتية التي يمر بها، وبخاصة من خلال التفاعل مع الأشخاص الذين يعيش معهم.

* أستاذة مساعدة بكلية التربية - جامعة دمشق.

وإذا كان مفهوم الذات يعد من المفاهيم الجديدة نسبيًا في علم النفس، إلا أن الحديث عن الذات أو النفس حديث قديم، ترجع جذوره إلى الحضارات اليونانية القديمة.

إن إشكالية الأنا بالنسبة لديكارت، هي أولاً وقبل كل شيء وعي الذات، ومن هنا تبرز إشكالية أصل فكرة الأنا، ليس من منظور تجـريدي مـعـرفي، بل من منظور سيكولوجي. إن الإنسان عندما يستطيع أن يملك تصورًا للأنا الخاص به، فإن هذا التصور يرتقي به إلى ما فوق الكائنات الأخرى التي تعيش على الأرض، أي أنه مخلوق يتميز من حيث مكانته وكرامته عن الأشياء من حوله، وعن الحيوانات غير العاقلة التي يمكنه التعامل معها والتحكم بها كما يشاء (ايفور كون، ١٩٩٢ . ٢٠).

ومفهوم الذات من الموضوعات المهمة في التراث العربي الإسلامي، فقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تناولت الذات أو النفس. قال تعالى: ﴿ وفي أنفسكم أفلا تبصرون ﴾ (الذاريات : ٢١) ﴿ من عمل صالحًا فلنفسه ومن أساء فعليها ﴾ (فصلت : ٤٦) وفي الحديث الشريف:

« الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من أتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأماني».



وذكر في إحدى رسائل إخوان الصفا أفكار مهمة تتصل بالذات اتصالاً مباشرًا.

«اعلم يا أخي أيدك الله وإيانا بروح منه أن لب العلوم الشريفة، معرفة الإنسان نفسه، لأنه قبيح بكل عالم يتعاطى الحكمة، أن يدعي معرفة الأشياء وهو لا يعرف نفسه، ويجهل حقيقة ذاته.. ثم اعرف أن الإنسان لا يمكن أن يعرف نفسه على حقيقتها إلا أن ينظر ويبحث وذلك من جهات ثلاثة: إحداها الجسد مجردًا عن النفس والثانية النفس مجردة عن الجسد، والثالثة الجملة المجموعة من النفس والجسد» (زهران،١٩٧٧ . ٣٠١).

هذا «وتتكون الذات بوساطة الأنا (EGO)، والأنا هو ذلك الجزء من الشخصية «النظام النفسي ـ الذي يتصل بالعالم الخارجي، وهو مسؤول عن تنظيم السلوك وضبط الانفعالات لأنه رزين عاقل». (فهمي،١١٩٧ . ٨٠).

الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف عديدة أهمها:

- تحديد معنى الأنا أو الذات.
- تحديد معنى الآخر.
- تحديد ماهية العلاقة بين مفهوم الأنا «الذات» ومفهوم الآخر.
- تحديد دور المربية في الروضة في تقبل الطفل لذاته وتقبله للآخر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- الكشف عن الأنا «الذات» وتحديد مكانتها بالنسبة للإنسان عمومًا وللطفل على وجه الخصوص.
- إطلاع المربية في الروضة على الدور المنوط بها فيما يتعلق ببناء مفهوم الذات لدى الطفل في هذه المرحلة.

مسوغات الدراسة:

إن انهيار الأنا واضطرابها يمكن أن يؤدي إلى إصابة الشخصية كليًا أو جزئيًا بالأمراض والاضطرابات النفسية، ومن هنا كان لابد من التأسيس الجيد لهذا المفهوم، والعمل على اكتشافه وفهمه من قبل الطفل بشكل مبكر.

- إضافة إلى نقص الاهتمام بمفهوم الأنا أو الذات، وكيفيةبنائه وتحصينه في المؤسسات التربوية المعنية بالطفل في هذه المرحلة.

أولاً: التعريف بالمصطلحات:

إن كلمة «أنا» ضمير شخص للمتكلم المفرد، واللغويون يصوغون الضمائر على أنها كلمات تستخدم كبدائل

للأسماء، فالضمير أنا، يعني ضمير المتكلم، وأنت ضمير المخاطب، وهما يتميزان بشكل واضح عن ضمائر الشخص الثالث، أي ضمير الفرد الغائب. إن «أنا» تعني دائمًا الفرد القائم بذاته، المرتبط بالنفس أو الحامل المادي للنشاط الذي يقوم به الفرد في أثناء تعامله مع شخص آخر، أي مع أنت أو هو أو هم (ايفوركون، ١٩٩٢ . ١٠-١١).

مفهوم الأنا (ego) : الذات وبخاصة مفهوم الفرد عن نفسه وفي التحليل النفسي تعني الأنا السطحي من الهي، النفس أو النفس البدائية الطفولية التي تنجم عن الهي استجابة لمثيرات بيئة الطفل العضوية والمحيطية (عاقل،١٩٨٨ . ١٢٠).

مفهوم الذات (Self) : الذات هي الفرد بوصفه كائنًا واعيًا.

وتستخدم الذات عادة بمعنى الشخصية أو الأنا (رزوق،١٩٧٧ . ١٣٨).

إن إشكالية الذات هي إحدى جوانب السؤال المتعلق بجوهر الإنسان.، لكنها من حيث المبدأ تعالج الكثير من المسائل، ويقصد بذلك خاصية النوع الإنساني واختلافه عن الحيوان.

لقد سبق وتمت الإشارة إلى أن الذات من صنع الأنا، لا بل إن الذات هي الأنا كما ورد في قواميس علم النفس. والذات في علم النفس هي: الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتتكون بنية الذات كنتيجة التفاعل مع البيئة، وتنمو نتيجة النضج والتعلم والخبرة.

والذات الكل تنطوي على ذوات فرعية هي:

- الذات المدركة أو الحقيقية كما سمتها «هورني». أي فكرة المرء عن نفسه، وتشمل المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما يتصورها الشخص ذاته.
- الذات الاجتماعية: وتشمل فكرة الآخرين عن الشخص، أي الصور التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه.
- الذات المثالية: أي ما يتمنى المرء أن يكون، وهي تتحدد من خلال الصور المثالية التي يتمنى المرء أن يكون عليها (فهمي، ١٩٧٩ . ٨١) وعلى ذلك يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه «تكوين معرفي موحد ومتعلم للمدركات الشعورية» والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد، ومن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية (زهران،١٩٧٧ . ٢٥٨).

وعلى الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، حسبما يرى روجرز صاحب نظرية الذات، إلا أنه يمكن تعديله عن طريق العلاج النفسي المتمركز حول العمل أو المفحص، الذي يرى أن أحسن طريقة لإحداث التغير في السلوك، أن يحدث التغير في مفهوم الذات.

ثانياً: نشأة مفهوم الذات وتطوره في الطفولة المبكرة:

إن الطفل حديث الولادة لا توجد لديه فكرة عن نفسه ككينونة متميزة عن عالمه الخارجي، وعن الأشياء المحيطة به. ويرى جان بياجيه « أن المواليد في الأشهر القليلة الأولى غير قادرين على التمييز بين أنفسهم أو ذواتهم، وأفعالهم والأشياء المحيطة بهم والتي يمكن أن يستخدموها في أفعالهم». لكنه يرى أيضًا أن مفاهيم الذات تسبق في الظهور والتكون مفهوم الآخر أو الآخرين (بهادر، ١٩٨٦، ١٦٦).

وقد استخدم «بياجيه» كلمة مفاهيم وليس «مفهوم» لأن الذات تتغير من مرحلة إلى أخرى وبذلك يصبح الحديث عن ذوات وليس عن ذات واحدة، أو عن مفاهيم وليس عن مفهوم واحد للذات.

ويعد اسم الطفل من أهم العوامل التي تساعده على معرفة أناه أو ذاته كجوهر مستقل ووجود مثمر وفي حال إدراك الطفل لذاته كشيء مستقل يستطيع أن يدرك معنى اتجاهات والديه نحو بواعثه وحاجاته الفيزيولوجية.

وعلى أية حال، فإن الطفل يبدأ في تكوين فكرة عن ذاته خلال السنة الأولى من حياته، ويكتشف معاني من جسده من خلال تناول الأجزاء المختلفة منه، أو الإمساك بها ومن خلال النظر في المرآة أيضًا.

إن المفاهيم التي يكونها الطفل بصفة عامة ذات تأثير كبير في نموه، غير أن النمط الأكثر تأثيرًا منها، هو ذلك الذي يتصل بتفكيره كفرد، أي بذاته المستقلة. ومن ناحية أخرى «يستطيع الطفل بدءًا من عامه الأول أن يميز الأشخاص الآخرين، وذلك من خلال نغمة أصواتهم أو نبراتها ، وتعبيرات وجوههم». هذا وتعد الابتسامة من بين الاستجابات الاجتماعية المهمة لدى الطفل. ومن هنا فقد نالت اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في هذه المرحلة مثل «سالدن ١٩٦٣،شيرلي،١٩٣٣،سبتروولف ١٩٤٦». إذ دلت هذه الدراسات على أن الابتسامة بشكل عام أو الابتسامة العامة غير المحددة، تظهر لأول مرة لدى الأطفال كاستجابة للصوت أو الوجه الإنساني الآخر بين نهاية الشهر الأول والثالث. وأشارت هذه الدراسات كذلك إلى أن الابتسامة اللامتمايزة وغير المحددة تتحول كي

تكون لشخص محدد دون آخر، في النصف الثاني من العام الأول وهذه مؤشرات تدل على نشوء ما يسمى بالوعي الذاتي الذي يظهر في نهاية العام الثاني عندما يحاول الطفل أن يخفي ذاته في وجود الغرباء.

ومع تقدم الطفل في النضج والخبرة الاجتماعية، يزداد وضوح مفهوم الذات لديه تدريجيًا ويشعر أنه مستقل عن الأشياء الأخرى، وعن الناس الآخرين ويتزامن ذلك مع النشاطات والأفعال أو عمليات المبادأة التي يقوم به.

ثالثًا: الطبيعة الاجتماعية للذات:

تعد الذات نتاجًا لعملية التفاعل الاجتماعي، فنظريات نمو الذات على اختلافها، تركز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له، وعلى مقارنة نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة من حوله. وقد أطلق «ميللر» على إدراك الفرد لمظهره من خلال جماعة خاصة مصطلح «الهوية الذاتية العامة» فهو يعتقد أن الفرد يرى نفسه بصورة مميزة في نظر هذه الجماعة التي ينتمي إليها.

ولكن على الرغم من الطبيعة الاجتماعية للذات، فإن هناك ذاتًا داخلية تكون بمثابة النواة كما ذكر «وليم جيمس» وهي أعمق وأقوى وأصدق ذاتًا وهذه النواة تنمو خارج نطاق العمليات الاجتماعية التعليمية، وبخاصة عمليتا تعلم الدور والتوحد والتقمص.

وتحتل عملية التوحد أو التقمص مكانة خاصة في فهم نمو الذات، فقد تم التوصل من خلال تحليل هذه العملية، ومعرفة ما تنطوي عليه من مكونات إلى تحديد الأسباب التي توضح مسوغات اختيار الشخص الآخر كمثل أعلى يحتذى به وعندما يتم اختيار المثل الأعلى، فإن الفرد يحاكيه، ويحذو حذوه في السلوك والمشاعر والعواطف.

وعلى ذلك فإن حب الوالدين للطفل وعطفهما عليه، ومشاعرهما الودية نحوه، تكون على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين مفهوم الذات لديه خلال مراحله النمائية المختلفة.

والطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالرعاية والحنان والتقبل، تزداد قدرته ومهاراته وإمكاناته وترتقي، ولكن يمكن أن يدرك الطفل نفسه كغبي أو مشاكس أو عاجز من خلال نظرة والديه إليه، ومن خلال التنشئة الخاطئة التي يتبعانها معه.

وهناك بالإضافة إلى الوالدين أشخاص كثر، على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، مثل المربين والأقران، ورفاق اللعب والأقرباء والجيران، وغيرهم ممن هم في محيطه (الأحمد،١٩٩٨).

وتؤثر الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الفرد منذ طفولته في مفهوم الذات لديه، إذ يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه وأنداده في المواقف الاجتماعية المختلفة.

فقد وجد «كوهن» وآخرون عام ١٩٦٣م من خلال نتائج الدراسة التي قاموا بها معتمدين اختبار «من أنا»، أن هذا التصور إنما يتم من خلال الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يلعبها الطفل.

ولقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها «كومبس ١٩٦٩م»، على أن التفاعل الاجتماعي بين الأطفال في الروضة، يؤدي دورًا مهمًا في تكوين مفهوم الذات لديهم. ولهذا التفاعل أشكال مختلفة، منها التفاعل اللفظي، والتفاعل من خلال الاحتكاك الجسدي وتبادل الابتسامات، والتفاعل من خلال اللعب والموسيقا والرسم وغيرها من الأنشطة، إضافة إلى نظرات الرضا والقبول والاستحسان المتبادلة مع المربية.

وللمقارنة كذلك دور مهم في تكوين مفهوم الذات، فالطفل منذ نعومة أظفاره ما ينفك يقرن نفسه بالأطفال الآخرين وتبرز المقارنة جلية في سن الروضة، حيث ينظر كل طفل إلى الآخر نظرة متمعنة ثاقبة تشبه نظرات الكبار فهو يريد أن يعرف ماذا يرتدي رفيقه؟ وماذا يأكل؟ وكيف يلعب ويتكلم؟ وهل تحبه المربية أم لا؟ ولماذا تحبه؟ ألأنه نظيف أم جميل أم ذكي أو ماذا؟ وعلى ذلك يحاول أن يجري مقارنات مستمرة بينه وبين قرينه، لماذا ابتسمت له المربية ولم تبتسم لي؟ لم ربتت على كتفه، ولم تربت على كتفي؟ وهكذا تستمر المقارنات طوال اليوم ولا تتوقف.

وتحسن المربية صنعًا إذا حاولت أن تنصف الأطفال في تعاملها معهم، وتوزع حبها وحنانها وتقديرها على الجميع، قدر الإمكان مع الإشارة إلى السلوك المتميز الذي تفضله بين حين وآخر.

وهنالك، بالإضافة إلى المؤثرات الاجتماعية المختلفة التي يمكن أن تؤثر في نمو مفهوم الذات لدى طفل الروضة، مؤثرات مهمة أخرى، ومنها صورة الجسم والقدرة العقلية للطفل. فصورة الجسم تتأثر بخصائصه الموضوعية، مثل الحجم والطول والقصر والذكورة والأنوثة، وسرعة الحركة، والتناسق العضلي، واللون، والشعر، حيث تنمو من خلال هذه الخصائص تصورات الأطفال ومشاعرهم واتجاهاتهم نحو أجسادهم والعديد من هذه الصور لا شعوري وهي تمثل آثار التفاعل المتبادل للطفل مع العالم الخارجي.

وقد أظهرت الدراسة التي قام بها كل من «جورارد وسيكورد» عام ١٩٥٥م «أن الحجم الكبير بالنسبة للذكور مثلاً يساعد على الرضا، بينما يحقق الحجم الصغير للإناث مشاعر الرضا والراحة» (بهادر،١٩٨٦، ٢٩).

ولقد كانت دراسة صورة الجسم إحدى السبل المهمة لفهم الأطفال العصابيين والمرضى النفسيين، ومن هنا فهي تستحق اهتمامًا كبيرًا من قبل المشتغلين والدارسين في علم النفس الإكلينكي وتحتاج من قبل هؤلاء إلى دراسات معقمة خاصة بها، بيد أن هذه الدراسة لا تنحو هذا المنحى، وإنما تتناول مفهوم الذات بمعناه الكلي الشامل، من وجهة نظر نمائية نفسية تربوية فقط.

إن علاقات الطفل مع الأفراد المهمين في حياته وبخاصة والدته تتمثل كجزء من صورة الجسم، وهذا يؤكد مرة أخرى، أن مفهوم الذات ينمو من خلال الأدوار التي يؤديها الطفل مع الآخرين ومن خلال تفسيره لأدوارهم أيضًا.

ويعد الجنس «الذكورة والأنوثة» عاملاً إضافيًا مهمًا وذا دلالة بالنسبة لنمو الذات. وقد ورد سؤال (هل أنت ولد أم بنت؟) في معظم اختبارات الذكاء القديمة المخصصة لسن السنوات الثلاث الأولى. ولكن على الرغم من أن المعارف والمشاعر الأساسية وأنماط الأفعال المتصلة بالجنس تبدأ في الظهور لدى الطفل في مرحلة سني المهد، وتتضح أكثر في الطفولة المبكرة، إلا أن تعلم الدور الجنسي أو المهمات النمائية الخاصة بالجنس يحدث في معظمه متأخرًا عن هذه المرحلة أي في نهاية سني الروضة.

وإذا كان إشباع حاجات الطفل من الحب والحنان داخل الأسرة، ومن الأم خاصة، يؤدي دورًا كبيرًا في تكوين ذواتهم، فإن الحرمان من هذه الحاجات يؤدي الدور المعاكس، إذ يتميز الطفل المحروم بنقص مفهوم الذات لديه بتدني هذا المفهوم وربما لا يدرك أنه شخص أو حتى أن له اسمًا يميزه عن الآخرين، ولذلك نجد أن البرامج المخصصة للأطفال المحرومين تؤكد بالدرجة الأولى ضرورة تعلمهم مفهوم الذات، نظرًا لأهمية هذا المفهوم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وفي تحقيق ذواتهم وتوكيدها.

كما يستخدم المربون العديد من الطرائق لمساعدة هؤلاء الأطفال، مثل وضع مرايا ذات طول كامل في أماكن يستطيع الأطفال فيها أن يروا أنفسهم، والتقاط صور فوتوغرافية لهم، وإطلاعهم عليها، ومناقشتهم فيها، وتضمين أسمائهم في الأناشيد والألعاب وغيرها من الأنشطة التي يقومون بها.



ومن هنا، نستطيع أن نؤكد أن احترام المربية للأطفال في الروضة، وتقديرها لأعمالهم وإنجازاتهم الناجحة، ومنحها لهم الحب والحنان، أمور في غاية الأهمية وهي تسهم إسهامًا كبيرًا في نمو مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

رابعًا: سمات مفهوم الذات:

يتسم مفهوم الذات بسمات عديدة، أهمها أنه:

- هرمي بنائي: يتشكل مفهوم الذات لدى الطفل من خلال الخبرات التي يمر بها في صغره، فالطفل الذي يتكون لديه مفهوم إيجابي نحو ذاته في مهارة العزف على آلة موسيقية مثلاً يكون قد مر بخبرات عززت لديه هذه المهارة منذ نعومة أظفاره، سواء في منزله أو في الروضة التي يذهب إليها في طفولته المبكرة، ومن ثم في المدرسة، وإن لم تتوافر له مثل هذه الخبرات المعززة يتوقع أن يتكون

لديه مفهوم سلبي نحو الموسيقا على الأغلب، والأمر ذاته ينطبق على المهارات والمفاهيم الأخرى، اللغوية والرياضية والأخلاقية والاجتماعية وسواها.

وينمو مفهوم الذات بالتدريج مسايرًا المراحل النمائية والخبرات التي تحدث فيها، وهكذا يأخذ شكلاً هرميًا تتكون قاعدته في الطفولة المبكرة، وتبنى القواعد الأخرى في المراحل اللاحقة، وقد يستمر هذا البناء بالسيرورة والارتقاء مدى الحياة.

عندما يأتي الطفل إلى الروضة في السنة الثالثة من عمره، يكون قد كون مفهومًا ما لذاته، وإن كان هذا المفهوم غائمًا وغير محدد من خلال تفاعله مع أفراد الأسرة، ومع الأغراب والجيران والأقرباء من حوله، وإذا ما قامت المربية التي سبق لها أن خبرت الأطفال وتعاملت معهم، بإلقاء نظرة عامة على الأطفال الوافدين إلى الروضة لأول مرة فإنها ستجد أمامها «شخصيات متميزة» ومفهومات متباينة لفكرة أولئك الأطفال عن ذواتهم قبل أن تضع الروضة بصماتها عليهم (خطاب،١٩٨٦. ١٣).

بيد أن الأمر المهم هنا، هو أن مفهوم الذات قابل للتطوير والتغيير والتعديل، وبذلك يمكن للروضة أن تؤدي دورًا مهمًا في تشكيل هذا المفهوم وتعديله، وذلك من خلال الخبرات والأنشطة اللعبية والموسيقية وسواها، ومن خلال الاحتكاك والتفاعل مع المربية والأقران.

وإذا صح أن سمة ثبات مفهوم الذات تتكون في الأسرة من خلال التفاعل مع الأهل، ومن خلال التنشئة التي يتلقاها، فإنه من الصحيح كذلك أن سمة الثبات هذه نسبية وليست مطلقة لحسن الحظ. وهذه السمة تعطي فرصة كبيرة للمربية كي تتدخل في الوقت المناسب وتغير وتطور ما بوسعها من خصائص وسمات ذاتية لدى الأطفال المشكلين الذين كونوا مفاهيم سلبية عن ذواتهم.

مفهوم الذات تقويمي: يتسم مفهوم الذات كذلك بأنه يخضع للتقويم التكويني أو البنائي المستمر، فالذات الاجتماعية لدى الطفل تتأثر بالأقران والأشخاص المهمين في حياته، وتعد المربية في الروضة من بين أهم الأشخاص الذين يمكن أن يؤثروا في الأطفال سواء كان بطريقة مباشرة، أو من خلال التغذية الراجعة الفورية التي تقدمها للأطفال لتعزز عن طريقها سلوكاتهم الصحيحة وتصحح الخاطئة منها. أو بطريقة غير مباشرة من خلال اقتداء الأطفال بسلوكها

وطرائقها وتعبيراتها المختلفة اللفظية أو غير اللفظية. وهكذا يتم تقويم الطفل لذاته بشكل مستمر، الأمر الذي يساعد على تطوير هذا المفهوم ووضوحه وارتقائه باستمرار.

مفهوم الذات ودوره في تحقيق الذات وموقعه في هرم الحاجات الإنسانية:

إن بناء مفهوم إيجابي للذات يضمن للفرد صحة نفسية جيدة، ويساعد على استثمار إمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويشعره بالثقة والأمن والاطمئنان ويمكنه من احترام ذاته وتقديرها ومن ثم تحقيقها.

ويعتبر «ماسلو» مفهوم تحقيق الذات واحدًا من الحاجات المهمة للصغار والكبار وقد وضعه في هرمه ليصف من خلاله الحاجة الإنسانية العليا التي يسعى الشخص السوي والذي يتمتع بصحة نفسية جيدة إلى تحقيقها بعد أن يكون قد أشبع حاجاته الجسدية الأساسية.

ويرى ماسلو أن مفهوم تحقيق الذات يعني «الرغبة في أن يكون الفرد هو ذاته أكثر فأكثر وذلك إلى أقصى درجة تتيحها له إمكاناته».

إن انفتاح الطفل على العالم من حوله يوفر له خبرات كثيرة، ويكسبه معارف ومعلومات غزيرة ويعلمه السلوك الذكي الناضج الذي يساعده على تكوين مفهوم إيجابي لذاته، وعلى مزيد من تحقيق ذاته.

أما موقع تحقيق الذات في هرم الحاجة الإنسانية الذي وضعه «ماسلو» فيأتي في المرتبة الخامسة أي تسبقه الحاجات الجسدية، تليها الحاجات الأمنية، ثم الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى اعتبار الذات وتقديرها، ومن ثم الحاجة إلى تحقيق الذات.

«هرم ماسلو للحاجات»

- الحاجات الجماليات
- الحاجة إلى تحقيق الذات
- حاجات الاعتبار الذاتي
- الحاجة إلى الانتماء
- الحاجات الأمنية
- الحاجات الأساسية

ويعتقد «ماسلو» أن فئة قليلة جدًا من الناس هي التي يمكن أن تصل إلى تحقيق هذه الحاجة المهمة، ويرى أن الحاجات الثلاث الأولى في هرمه هي حاجات للبقاء أو الاستمرار في الحياة، بينما تعد الحاجات التي تلي ذلك تهتم بكينونة الفرد وذاته، وتحقق له أقصى ما يمكن أن يصبو إليه باعتباره إنسانًا سويًا خيرًا، يتبادل العطاء مع الآخرين.

إنه لمن المؤكد، أن فهم المربية في الروضة لهذه الحاجات وتسلسلها، وعلاقاتها المتداخلة وإمكانية تغيير مواقعها في هذا الهرم من ظرف لآخر، ومن طفل لآخر، يساعدها على فهم حاجات الأطفال ومشكلاتهم النفسية التي يمكن أن تكون ناجمة عن عدم إشباع هذه الحاجات أو بعضها، والتي يمكن أن تؤثر سلبيًا في تكوين مفهوم الذات لديهم.

سبل بناء مفهوم إيجابي للذات لدى طفل الروضة:

تنتقل مشاعر الأطفال معهم إلى الروضة وتصاحبهم أينما ذهبوا، بكل ما تنطوي عليه هذه المشاعر من مخاوف وقلق، أو مباهج ومسرات أو حب وكراهية نحو أنفسهم وأقرانهم، ونحو آبائهم. والطفل قلما يعبر عن مشاعره بطريقة لفظية، ولكن الأفعال أصدق من الأقوال كما يقال. ولهذا فإن أفضل وسيلة للكشف عن مشاعر الأطفال في هذه المرحلة، هي ملاحظة سلوكهم والتفسير الجيد لهذه الملاحظات والسلوكيات والتصرف المناسب حيالها. وتستطيع المربية في الروضة أن تسهم إسهامًا جيدًا، في بناء مفهوم إيجابي للذات، لدى الأطفال، من خلال معرفتها وتنفيذها الإجراءات التالية:

مساعدة الطفل على تقبل ذاته:

يأتي الطفل إلى الروضة محملاً بصورة ذهنية معينة. وتتميز هذه الصورة بأبعاد ثلاثة هي: فكرته عن ذاته، فقد يتصور أنه شخص له كيان قادر على التفاعل والتعلم. له قوة جسمية معينة يرتاح إليها، ولديه قدرة عقلية تمكنه من التفوق والنجاح. وقد يتصور ذاته أنه قليل الشأن، ضعيف القدرات وغير قادر على الإنجاز والنجاح. ويتعلق البعد الثاني بفكرة الطفل عن نفسه ولكن من خلال علاقته بالناس الآخرين، فقد يتصور أنه شخص محبوب ومرغوب فيه، أو أنه شخص كريه منبوذ وغير محبوب من الآخرين، ولابد من الإشارة هنا إلى أن نظرة الناس إليه تشكل أهمية كبيرة بالنسبة له، وتؤثر فيه أيما تأثيرلأن صورة كل طفل عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين له.

أما البعد الثالث فهو مثالي، يتعلق بنظرة الطفل إلى ذاته كما يحب أن يكون، وهذه الصورة تختلف عن الصورة التي يرى نفسه فيها بالفعل أهو كفء أو غير كفء محبوب أم مكروه، إذ نجد كل طفل يتخيل نفسه في أعماق ذاته وقد حقق كل ما يتمناه أو جزءًا غير قليل منه.

ويكون الطفل متقبلاً لذاته، كلما قل الاختلاف بين

نظرته الفعلية إلى ذاته وبين نظرته المثالية، إذ تعبر هذه الحالة عن نضج يتناسب مع هذه المرحلة النمائية وعن ثقة كبيرة بالنفس وبالآخرين من حوله، ممن يمدون له يد المساعدة والعون عندالحاجة، وعلى رأسهم والده ومربيته. والمربية الخبيرة والمعدة إعدادًا جيدًا تكون متأهبة دائمًا لاستثمار الفرص التي تؤدي إلى دعم الذات لأي طفل وعلى نطاق واسع لتشمل الأطفال جميعهم، إذ عليها أن تنمي لدى كل طفل أساليب للتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تنقصه ولا يستطيع السيطرة عليها، وتحول بينه وبين تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته، وتتعلق هذه الأساليب بالمتغيرات والمحددات التالية:

تقبل الذات يقتضي أولاً معرفة الذات:

إن فهم الذات ومعرفتها وتقبلها تتم بالتدريج، ومع التقدم في العمر، وتحتاج إلى مزيد من الوقت والفرص الملائمة، فكل طفل يولد ولديه مكانيزمات (آليات) التوقيت الخاصة به.

إننا نجد مثلاً أن بعض الأطفال يسير نموهم وفقًا لتوقيت بطيء وبعضهم يسير وفقًا لتوقيت سريع وبعضهم الآخر يسير وفقًا لتوقيت متذبذب ومضطرب وغير منتظم. والمطلوب أن يسمح أو يهيأ لكل طفل أن ينمو وفق المعدل أو التوقيت الخاص به (إيلغ،وايمز،١٩٨٧).

والمربون الذين يراعون السرعات المتباينة لنمو أطفالهم، يمكنهم أن يكتشفوا طرائق متعددة، يمكن لكل طفل أن يشعر بوساطتها بالارتياح للسرعة التي ينمو بها، ولا يجوز أن يشعر أي طفل بالعجز لأنه لا يساير رفاقه في سيرورة نموهم.

وهناك أمر مهم آخر يجب التنبيه إليه منذ البداية، وهو أنه على المربين أن يدركوا طبيعة أنماط نمو الأطفال، وأن بإمكانهم أن يلاحظوا مثلاً أن بعض الأطفال يتفاهمون مع غيرهم بطرائق لفظية، وبعضهم الآخر يحقق ذلك بطرائق غير لفظية، وبأقل ما يمكن من استخدام الكلمات المنطوقة، إذ يستعيضون عنها بالإشارات وتعبيرات الوجوه أو العيون التي لا تقل قدرة عن التعبير من الطرائق اللفظية، وربما تتفوق عليها في بعض الأحيان.

إن على المربين أن يتحينوا الفرص التي يمكن للأطفال أن يعبروا فيها عن أنفسهم بطرائقهم الخاصة، ويمكن أن يتحقق التقاء الأفكار والعقول وتواصلها عن طريق أنشطة عديدة، مثل اللعب والرسم والتمثيل والغناء والاستماع والمشاهدة ، مثلما يتحقق عن طريق السمع والتواصل اللفظي التقليدي المألوف (الأحمد،١٩٩٨). ويحتاج الآباء والمربون في بعض الأحيان إلى مزيد من الوقت للنمو والنضج مثل أبنائهم لأن ظروفهم ليست طيبة دائمًا ومريحة وهادئة، وهم في حاجة إلى مزيد من الوقت ليتكيفوا مع مسؤولية كونهم آباء ومربيين صالحين وأكفاء، وقد يحتاج الكثيرون منهم إلى تكريس المزيد من الوقت ليصبحوا أكثر تقبلاً لأنفسهم وبالتالي لأطفالهم لأن ما يعكسونه على أطفالهم من أقوال وأفعال سيصبح النواة الحقيقية لما ستكون عليه شخصيات هؤلاء الأطفال في المستقبل (جيلهام،١٩٦٤).

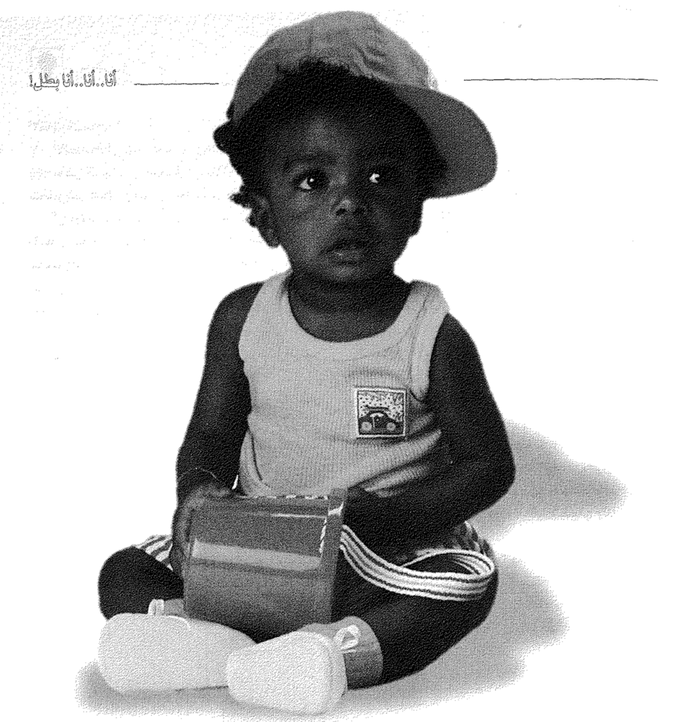
ويستطيع المربون أن يساعدوا الأطفال على عملية اكتشاف ذاته وفهمها وتقبلها، أو يعيقوا هذه العملية، ففهمهم أو عدم فهمهم لكل ما تقدم، يمكن أن يدعم نمو الشخصية أو يقف عائقًا في طرائق هذا النمو السوي.

ويمكن أن توفر البيئة في الروضة المناخ المناسب للطفل كي يشب وينمو بطريقته الخاصة، أو قد تعوقه من اكتشاف عالمه الخاص به والتوافق معه. وعلى ذلك تقع على المربية مسؤولية كبيرة فيما يختص بفهم خصائص الطفل وحاجاته في هذه المرحلة المبكرة من عمره، وفيما يختص بمسألة توفير الزمن الكافي لكل طفل كي يجد نفسه التي بدأ يبحث عنها من خلال الأسئلة التي يطرحها مثل: من أنا، من أكون، من هو، وما الفرق بيني وبين الآخر، وما علاقتي به، إنها الإشكالية التي تبدأ مع بداية البحث عن الذات.

تقبل الذات وعلاقتها بالقصور الجسدي:

إن مفهوم الذات الجسدية ينمو قبل غيره من المفهومات الأخرى، وينال قسطًا كبيرًا من اهتمامات الأطفال، ويؤثر تأثيرًا كبيرًا في نظرتهم إلى أنفسهم وإلى أقرانهم. فقد يعاني بعض الأطفال في الروضة قصورًا جسديًا ما، أو تشوهًا ما في وجوهم أو أنوفهم أو أرجلهم أو شفاهم... إلخ. ويؤدي ذلك إلى أن ينظر بعض رفاقهم إليهم نظرة غير مستحبة، وربما يشيرون إليهم بين الحين والآخر، ويعيرونهم بهذا النقص، ولاشك أن هذه الاستجابات تسبب لهم آلامًا نفسية كثيرة، وتشعرهم بالعجز والدونية وانعدام الثقة بالنفس، وتؤدي في الغالب إلى تكوين مفهوم سلبي لديهم عن ذاتهم الجسدية. وهذا كله يمكن أن يؤثر تأثيرًا سلبيًا في أدائهم وسلوكاتهم، ويقلل من إنجازاتهم الناجحة وربما يحولهم إلى أطفال مشكلين وعدوانيين.

وهنا، يكون من واجب المربية أن تعلم الأطفال أن يتقبلوا رفاقهم مهما كان شكلهم ومظهرهم، وأن تجعلهم



يدركون أن الإنسان يقدر على ذاته وأفعاله الناجحة، أو خصاله الحميدة، أكثر مما يقدر على شكله ومظهره الخارجي، وأن يدركوا كذلك أن أشكال الناس ليست متساوية، وأن حيلتنا ضعيفة أمام بعض الأمور التي تخرج عن حدود إرادتنا.

تقبل الذات وعلاقتها بالبيئة غير المتسامحة:

تعد الثقافة الخاصة (المنزلية) التي يولد فيها الطفل من المؤثرات الفعالة التي تعمل على نمو صورته عن ذاته، والبيت أول مصدر لتنمية الصورة في ذهن الطفل، ويليه الروضة من حيث الأهمية، وبوسع هذه الصور العقلية الأولية بما لها من ذكريات أن تمنحه الثقة بالنفس، والقدرة على مجابهة الآخرين، إذا كانت مفرحة، أو قد تكون مبعثًا للشك وعدم الثقة والقلق والخجل إذا كانت مؤلمة.

إن الجو المتسامح الذي يعيش فيه الطفل في المنزل والروضة والمدرسة يولد لديه خبرات سارة، ويساعده على تقبل ذاته، أما البيئة غير المتسامحة التي تعتمد «العقاب» البدني أو المعنوي أسلوبًا وحيدًا لتصحيح الأخطاء التي يرتكبها الطفل، فتتولد لديه خبرات مؤلمة، وتوجهه نحو العنف والإيذاء والعدوان الموجه إلى الذات أولاً ومن ثم إلى الآخرين، فلا هو يستطيع أن يتقبل ذاته، ولا الآخرين يتقبلونه، لأنه يدرك أن سلوكاته مكروهة وضارة، ولكنه لا يستطيع أن يتخلى عنها.

والآن، ماذا تفعل المربية إزاء هذا الطفل وأمثاله من الأطفال الذين يفدون من أسر متشددة، وغير متسامحة، ومليئة بالمشكلات والمشاحنات، وتعتمد أسلوب العنف مع الأطفال بأشكاله المختلفة، هل تستمر في معاقبة هؤلاء

الأطفال أم ماذا؟

الاتجاهات في هذا الموضوع ربما تكون متباينة، وربما ترى بعض المربيات أن التعامل مع هؤلاء صعب جدًا، وأن التنظير غير الفعل، ولابد من العقاب في بعض الأحيان.

إن الاتجاه الحديث الذي بني على نتائج دراسات وأبحاث علمية بالإضافة إلى خبرات ميدانية يشير إلى ميل معظم الدارسين والمربين إلى ضرورة إهمال السلوك الخاطئ واتخاذ موقف اللامبالاة حيال هؤلاء الأطفال، وتعزيز السلوكات الإيجابية التي تتبدى عنهم بين الحين والآخر، إلى أن يدركوا أن هذه السلوكات دون سواها هي المطلوبة والمرغوب فيها، وهي التي تنال رضا المربية واستحسانها (الأحمد،١٩٩٨).

وحقيقة الأمر أن المسألة غاية في الصعوبة، فالأطفال ليسوا نسخًا من بعضهم ولا توجد قاعدة واحدة تنطبق عليهم جميعهم، بل لا توجد قاعدة أو نمط واحد من المعاملة يصح مع الطفل باستمرار.

المطلوب إذًا، هو التنويع في أساليبنا بين التسامح والتغاضي والإهمال والترك، والعقاب غير المؤذي نفسيًا أو جسديًا للسلوكات غير المرغوب فيها في بعض الأحيان التي لا تنفع فيها الأساليب الأخرى، وتعزيز السلوكات الصحيحة والمرغوب فيها، وإن كانت قليلة، لأن كل طفل يكاد يكون حالة خاصة، وما ينطبق على زيد قد لا يصح على عمرو (الأحمد،أمل،١٩٩٨) إذًا، يستحسن تعميم القاعدة الصحيحة على معظم الأطفال، والتنويع مع الحالات التي لا تنطبق عليها القواعد.

تقبل الذات وعلاقتها بالبيئة المجحفة:

بعض الأطفال يأتون إلى الروضة أو المدرسة من أسر ثرية جدًا من الناحية المادية وتحتوي بيوتهم على مقتنيات فاخرة ومتميزة غالية الثمن، وبعضهم الآخر يأتي من منازل أقل غنى أو من منازل ربما تكون مجحفة وفقيرة من الناحية المادية.

بيد أن الأطفال الأسوياء من جميع البيئات والمستويات، لهم حاجات أساسية لا غنى عنها، إنهم جميعًا في حاجة إلى الحب والحنان والتقدير والاحترام ولديهم جميعهم إمكانات تكوين الشخص المناسب السوي وفرص تحقيق النجاح ومن ثم تحقيق الذات.

والسؤال المطروح هنا، هو كيف تتعامل المربية مع هؤلاء الأطفال وكيف تلبي حاجاتهم؟ إن الإجابة تعتمد إلى حد كبير على مدى تقبلها لهم، ولعالمهم الطبيعي ولظروف معيشتهم، فإذا كانت تنظر إليهم باستهجان واشمئزاز فإن ذلك سينعكس على إحساسها وشعورها نحوهم، وعلى مبادلتهم إياها هذا الإحساس. أما إذا تقبلتهم على أنهم



يستحقون الرعاية والحب وقابلون للتعلم والتطور، فعليها أن تبحث عن الأشياء الجميلة فيهم، وأن تعاملهم بعيدًا عن ظروفهم المادية الخاصة وبذلك يمكن أن تزرع بذور اعتبار الذات وتقديرها في نفس كل طفل.

تقبل الآخر:

ترتبط معرفة الذات وتقبلها بمعرفة الآخر وتقبله، فالطفل الذي لديه الثقة بنفسه يثق بالآخرين، ويرغب في الانطلاق نحوهم والانفتاح عليهم، يأخذ بيد غيره ويعرفه بذاته وعالمه الخاص، كما يرغب في أن يدع الآخرين يدخلونه إلى عوالمهم، ويعرضون عليه مشاكلهم الخاصة، وبهذه الطريقة تكمل الدورة نفسها ويتحقق التوازن المنشود (جلهام ١٩٦٤، ص٦٣).

وتؤثر حاجات الفرد في إدراكه للآخرين، كما أن تقدير الذات واحترامها يعتمدان جزئيًا على الأقل على مدى ما يقره الآخرون ويعترفون به من النجاح الذي يحرزه الفرد، ولكي يشعر الفرد بالقوة من الداخل ويستغني عن الإشباعات الخارجية يكون أميل لعدم تقبل الأشخاص الذين يعتبرهم عقبة كأداء في طريق نجاحاته وتحقيق ذاته.

ولاشك أن التزمت والتعصب والانغلاق على الذات وغيرها من العوامل الأخرى التي يمكن أن يكتسبها الطفل من البيئة تعوق تقبل الآخرين له، فمثلما يتعلم الأطفال الاحترام والتقبل بإمكانهم أن يتعلموا نقيضها، أي التزمت والتعصب والتحقير. ومن هنا تكون مسؤولية المربين في رياض الأطفال كبيرة جدًا ودقيقة، وعليهم أن يدركوا أن تقبل الآخر يرتبط بمتغيرات عديدة يجب أخذها بعين الاعتبار أهمها:

تقبل الآخر وعلاقته بالثقافات المتنوعة (داخل البلد الواحد):

في إطار الثقافة العامة الجامعة للبلد الواحد يمكن أن توجد ثقافات فرعية متباينة بعض الشيء، فهناك إلى جانب ثقافة أهل المدن، ثقافة أهل الريف وثقافة أهل البادية. وتوجد في بعض الأحيان أقليات قومية إلى جانب القومية الأصلية تقطن في هذا البلد أو ذاك، وهكذا يمكن أن نجد عادات وتقاليد، ومعايير وطرائق حياة، ولهجات محلية متفاوتة بعض الشيء. وعندما يلتقي الأطفال في الروضة بإمكانهم أن يلاحظوا هذا التفاوت بسهولة، وعلى المربية أن تتفهم وتستوعب كل الأطفال بغض النظر عن عاداتهم وتقاليدهم ولهجاتهم وانتماءاتهم الثقافية المختلفة.

إن موقف المربية واتجاهاتها العادلة والمتكافئة نحو الأطفال تساعدهم على التفاعل فيما بينهم، وعلى تهيئة أجواء يشعرون فيها بالطمأنينة والتواد والتحاب.

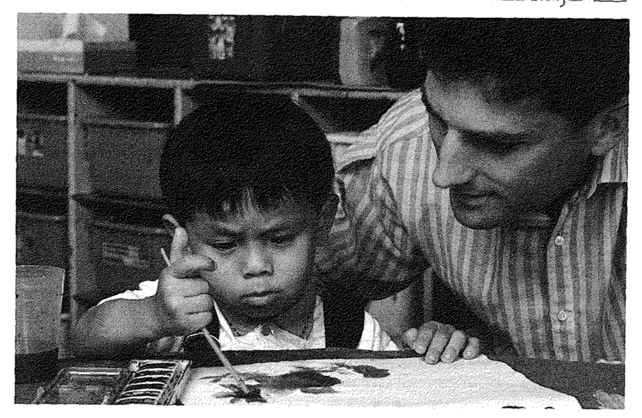
وعلى أية حال، تظل التربية الواحدة والثقافة الأساسية الواحدة هما السائدتان والمسيطرتان، وهما القادرتان على توحيد اتجاهات الأطفال وتقاربهم، وهما اللتان تساعدان على تجاوز التباينات والانتماءات الثانوية، وصولاً إلى الانتماء الأكبر ألا وهو الانتماء إلى الوطن الواحد والثقافة العامة الواحدة التي ينطوي تحتها ويعمل من أجلها كل الأبناء.

تقبل الآخر وعلاقته بالمستوى الاقتصادي:

يعمل الناس في مهن مختلفة ومجالات عديدة ويتفاوتون في مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، في السكن واللباس، وفي الغذاء واقتناء الحاجات، وينعكس ذلك على أطفالهم مباشرة، فعندما يذهب هؤلاء الأطفال إلى الروضة أو المدرسة يكون بإمكانهم أن يلاحظوا هذه الأمور، وربما يهتم بعضهم بالشكل على حساب المضمون. وهذه الاهتمامات والاتجاهات تنمو في الأسرة أولاً قبل قدومهم إلى الروضة، وربما تجد أن هذه الأمور قد تعززت وترسخت عند الأطفال بشكل أو بآخر، وهنا تكون مهمة المربية أصعب، إذ عليها أن تتفهم هي أولاً وتتقبل كل الأطفال بشكل متساو وذلك بغض النظر عن لباسهم ومظهرهم الخارجي، وعليها كذلك أن تنقل الأفكار إلى الأطفال وتعلمهم أن الإنسان يجب أن يعتد ويفاخر بذاته وإمكاناته وأخلاقه أكثر مما يفاخر بمظهره الخارجي أو السيارة التي يركبها أو الأشياء الثمينة التي يمكن أن يحضرها معه بين الحين والآخر.

إن هذه الأمور غاية في الأهمية، وعلى المربية أن توليها عنايتها ولا تستهين بها لأنها يمكن أن تترك آثارًا سلبية تؤثر في نفوس الأطفال وفي فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها، ويمكن أن تؤثر بالتالي في نجاحاتهم وإنجازاتهم اللاحقة في المستقبل.

وحقيقة الأمر، أنه ليس من السهل أن يتقبل الأطفال بعضهم بعضًا، وفي كل الحالات فعوامل عدم التقبل موجودة سواء ارتبطت بالشكل الخارجي أو باللهجات أو القصور الجسدي أو العقل أو اللون، أو حتى رغبة بعض الأطفال في القيادة والسيطرة والاحتواء والتسلط، أو غير ذلك من الأمور، فقد يشعر الأطفال إزاء هذه المسائل بالتقيد والكف والإثارة الشديدة، ولكن بغض النظر عن كل هذه السلوكات التي لا تساعد على التقبل فإن هنالك مسألة أساسية يجب أخذه بعين الاعتبار، وهي أن الأطفال غير المتقبلين للآخرين لا يشعرون بالسعادة في أعماق نفوسهم.



والسؤال المطروح هنا هو: ما الذي يمكن أن تفعله المربية لمساعدة الأطفال على تقبل الآخرين؟

واقع الأمر أنه لا توجد إجابة وحيدة أو محددة لهذه المسألة الشائكة والمعقدة، لأن تقبل الآخر يتداخل ويتكامل مع تقبل الذات، وإن بدا متعارضًا معه لدى بعضهم. فالطفل يحتاج إلى أن ينظر إلى نفسه في نطاق علاقته بالآخرين. والمربون يعلمون من خبراتهم أن الأطفال غير المقبولين من الآخرين يمكن أن يتحولوا ويصبحوا مقبولين جدًا بعد أن يغدوا أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر قدرة على الإنجاز والعطاء والمشاركة والتفاعل الاجتماعي.

فعملية التقبل أو عدم التقبل لا تدرس في الكتب، وإنما تتم تلقائيًا وتحت إشراف المربية من خلال المواقف وعمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية.

مقترحات يمكن أن تفيد منها المربية:

على المربية أن تضع في اعتبارها أهمية التصورات الإجرائية التالية:

- العمل على خلق المناخ المواتي لنمو الذات وإيجاد ظروف مناسبة يستطيع كل طفل أن يشعر فيها بأهميته.
- إشراك الأطفال بالأنشطة المختلفة بفاعلية مثل اللعب والغناء والرسم.. وغيرها.
- إظهار النواحي الإيجابية لدى كل طفل وتأكيدها، وإفهامه بأن نواحي ضعفه يمكن التغلب عليها بفضل نواحي قوته.
- الاعتراف بالعمل الجيد الذي يقوم به الطفل دون تمييز بين طفل وآخر.
- توظيف أو استثمار الاستجابة الموضحة مع الأطفال «أي أن تسلك المربية وكأنها مرآة للأطفال تهنئهم بما يسعدهم وتعبر عن تعاطفها معهم وتواسيهم فيما يحزنهم». - تربية الطفل على الحب والتأكيد والتعزيز الإيجابي، أما النقد والمعارضة فيجب أن يأتي لاحقًا، أي عندما يصبح الطفل على درجة من القوة والثقة اللتين تمكنانه من تقبل النقد.
- تقبل السلوك غير العادي (المشكل) انطلاقًا من أن النفوس المضطربة تجد ملاذها في السلوك العدواني عندما تزداد الضغوط عليها وتحتدم.
- إشعار الأطفال بأنهم جديرون بالثقة والاحترام.
- إتاحة الفرصة للأطفال كي يعيشوا حياتهم بإيجابية لينشؤوا أصحاء معافين.

وفيما يلي التعبيرات الدالة على أن الفرد يتعلم ما يعيشه من خلال التنشئة الاجتماعية.

الجوانب السلبية:

- حين يعيش الانتقاد يتعلم الإدانة.
- حين يعيش العدوان يتعلم المقاتلة.
- حين يعيش الخوف يتعلم القلق.
- حين يعيش الغيرة يتعلم الإحساس بالذنب.

الجوانب الإيجابية:

- حين يعيش الأمن يتعلم الثقة بنفسه وبمن حوله.
- حين يعيش القبول يتعلم الرضا.
- حين يعيش التقبل يتعلم الحب.
- حين يعيش المساواة يتعلم العدالة.
- حين يعيش الأمانة يتعلم احترام الحقيقة.
- حين يعيش التسامح يتعلم الصبر والأناة.
- حين يعيش الثناء يتعلم التقدير.
- حين يعيش الصداقة يتعلم حب عالمه.

كلمة أخيرة:

إن ارتقاء مفهوم الذات ومفهوم الآخر عمليتان لا تتمان دفعة واحدة، بل تتحققان خطوة فخطوة وبالتدريج، وعندما تكون الفرصة والظروف مهيأة لذلك.

ولكي تنمو مشاعر الأطفال وأفكارهم، ولكي تتطور وترتقي، ينبغي أن تتاح لهم فرصة المحاولة والتجديد، وأن يهيأ لهم المناخ المناسب الذي يستوعب الطفل، ويفتح ذراعيه ويحتضنه، بدلاً من أن يصده ويقيده. وتستطيع الروضة أن تهيئ الفرصة لمشاعرالأطفال كي تنسجم وتتفاعل مع بعضها حتى يمكن للفهم الحقيقي أن يأخذ مكانه ويسير في مجراه الطبيعي.

ولابد من الإشارة أخيرًا، إلى أنه كلما ارتقى الشخص في فهم ذاته وتقبلها، وفي فهم الآخر وتقبله تمتنت العلاقة التعاونية والودية بينه وبين الآخر.

إن إقامة علاقة صحيحة متينة مع الآخر أمر على درجة كبيرة من الأهمية لأن بداية العلاقة بالآخر، هي البداية الصحيحة لتمتين العلاقة بالوطن والانتماء إليه، ومن ثم تمتين العلاقة بالعالم والإنسانية جمعاء.

إن المسؤولية الملقاة على عاتق المربيين عمومًا والمربية في الروضة خصوصًا، فيما يتعلق بالنمو السليم لفهم الذات وتقبلها، ومن ثم فهم الآخر وتقبله، مسؤولية جد كبيرة. لكن لا داعي للخشية والخوف، لأن التأمل والتعمق في هذه المسألة يبين أن المربية لا تعمل وحدها، بل هناك فريق عمل متكامل، يتألف من الأطفال أنفسهم، ومن الوالدين والإخوة، ومن مؤسسات المجتمع الرسمية والشعبية المختلفة.

وقد أجابت (ماريان أندرسون) عن السبب الذي من أجله نستخدم ضمير (نحن) بدلاً من ضمير (أنا) بقولها: «ربما لأنه كلما طال العمر بالإنسان ازداد اقتناعًا بأنه ليس ثمة شيء يمكن أن ينجزه» (جيلهام،١٩٦٤. ١٥).

إن حاجة الطفل، لا بل حاجة الإنسان صغيرًا كان أم كبيرًا لمعرفة الآخر وتقبله لا تقل أهمية عن حاجته لمعرفة ذاته وتقبلها وتحقيقها. وعندما يتعلم الفرد أن يحل ضمير (نحن) محل ضمير (أنا) في أقواله وأفعاله يكون قد أوشك على تحقيق ذاته.

هذا وتعد العلاقة بين الأنا والآخر علاقة تأثير متبادل، ولكنها تتطلب في الوقت ذاته الفصل والتمايز وعدم التوحد. إن التأثير المتبادل لا يقتضي ذوبان أحدهما في الآخر، بل يتطلب التكامل والتوافق والانسجام والتعاون والعطاء المتبادل، دون إهمال الشعور بالكينونة والتمايز والاستقلال والخصوصية.

ومما تقدم يتبين، أن فهم الذات والغوص في أعماقها ليس بالأمر الهين، ومهما حاول الباحث أو المربي أن يغوص في الأعماق فإنه سيجد مناطق مظلمة، أو ربما مغلقة لا يستطيع ولوجها والكشف عن مكنوناتها■

المراجع

- ايفوركون: (البحث عن الذات) ترجمة غسان نصر، دار معد للنشر والتوزيع، سوريا، دمشق ١٩٩٢.
- الأحمد، أمل: (اللعب لدى طفل الروضة) دراسة قيد النشر، لصالح الاتحاد النسائي، دمشق، شعبة رياض الأطفال ١٩٩٨.
- الأحمد، أمل: (المربية كمرشدة نفسية) دراسة قيد النشر، مجلة التربية، الدوحة، قطر ١٩٩٩.
- جيروم،كاغان: (أطفالنا كيف نفهمهم) ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار الجليل، سوريا ١٩٧٩.
- بهادر، سعدية محمد علي: (في علم نفس النمو) دار البحوث العلمية، الكويت، ط٤، ١٩٨٦.
- زهران، حامد عبد السلام: (علم النفس الاجتماعي) عالم الكتب، القاهرة، ط٤، ١٩٧٧.
- زهران، حامد عبد السلام: (علم نفس النمو) عالم الكتب، القاهرة، ط٥. ١٩٩٠.
- زهران، حامد عبد السلام: (التوجيه والإرشاد النفسي) القاهرة، ١٩٧٧.
-عاقل، فاخر: (معجم العلوم النفسية) إنكليزي - عربي، دار الرائد العربي، بيروت ١٩٨٨.
- رزق، أسعد: (موسوعة علم النفس) المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٧.
- غاستون،ميالارية: (مدخل إلى التربية) ترجمة نسيم نصر، منشورات عويدات، بيروت، باريس ١٩٨٢.
- جيلهام ل هيلين: (مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين) ترجمة محمد عبد السلام أحمد، القاهرة ،نيويورك، ١٩٦٤.
- خطاب،محمد: (دور المعلم المرشد في مفهوم الذات وتحقيق الذات) الأونروا، اليونيسكو ١٩٨٦.

له فضل الصدارة في تحرير كتاب خاص في تعليم الصبيان:

محمد بن سحنون وكتابه «آداب المعلمين»

بركات محمد مراد*
مصر

محمد بن سحنون رائد من رواد التربية الإسلامية، ولد بالقيروان سنة اثنتين ومائتين على ما يذكر مؤرخوه، وتوفي سنة ست وخمسين ومائتين، ودفن بباب نافع بالقيروان[1]. ومن المعروف أنه قد تم فتح إفريقية (تونس)، في خلافة معاوية على يد عقبة بن نافع الذي «غزاها في عشرة آلاف من المسلمين فافتتحها، واختط قيروانها... ثم بنى، وبنى الناس معه الدور والمساكن، وبنى المسجد الجامع لها «وكان ذلك سنة خمس وأربعين[2]. وقد أصبحت مدينة «القيروان» (ومعناها محط الجيش) بعد الفتح الإسلامي لبلاد المغرب، عاصمة لا لإفريقية فحسب، بل لبلاد المغرب كلها. فالرجال الذين أنشؤوها وأقاموا معالمها، هم رجال، عايشوا النبي ﷺ فآمنوا به، واندفعوا بقوة العقيدة الجديدة، والإيمان الراسخ ينشرون دينًا جديدًا، وحضارة جديدة، وكانت القيروان محط الرجال الفاتحين العرب فاتخذوها نقطة انطلاق لفتح بلاد المغرب كلها، ومركزًا ممتازًا لنشر مبادئ الدين الحنيف، في هذه الربوع. كتب الإدريسي يصف هذه المدينة بقوله: «مدينة القيروان، أم أمصار، وقاعدة أقطار، وكانت أعظم مدن المغرب قطرًا، وأكثرها بشرًا، وأربحها تجارة، وأكثرها جباية، وأنفقها سلعة، وأنماها ربحًا...»[3].

* أستاذ الفلسفة الإسلامية - كلية التربية - جامعة عين شمس.





وقد نشأ محمد بن سحنون في عصر الأغالبة، وعلى الرغم من تطور العلوم الدينية والعقلية، في أثناء حكم الأغالبة، وانتشار التعليم وتكاثر الطلاب ووجود العلماء، إلا أنه لم يكن بالمغرب من أئمة العلماء الكبار من يأخذ الناس عنهم، ولم تكن حلقات العلم الكثيرة، في مساجد القيروان، مما يشبع نهم طلاب العلم الراغبين في التبحر والاختصاص. وإنما كان سبيل طلاب العلم أن يرحلوا إلى مواطنه يثقفون أنفسهم ويشبعون نهمهم، ويروون غلتهم، والطريق الطبيعي الذي لابد لأهل المغرب أن يسلكوه إذا أرادوا طلب العلم هو الرحلة إلى مصر، ومنها إلى البلاد المشرقية خصوصًا الحجاز، فقد كان مصر «الفسطاط» مركزًا من مراكز العلم، ظهر فيها الشافعي واشتهر، وهو أحد الأئمة الأربعة، أصحاب المذاهب الذين يأتم بهم المسلمون، ويعتمدون عليهم في الفقه، وتفسير العقائد والعبادات. انتشر أيضًا مذهب مالك، وكان له في مصر تلاميذ كثيرون. كما كانوا يذهبون بحكم الضرورة إلى مكة حيث يؤدون فريضة الحج، وإلى المدينة المنورة حيث يزورون مسجد النبي ﷺ. وفي مصر ومكة والمدينة من العلماء المتمكنين في العلم غنية لمن يطلب التوسع في أسرار الدين، والتفقه في أحكام المعاملات والعبادات والتشريع.

لذلك اتصل المغاربة، وهم راحلون للحج بالبيئات العلمية في مصر ومكة والمدينة، فتفقهوا، ونبغ بعضهم، ورجوا إلى بلادهم لإذاعة مناهج الأئمة العقلية والنقلية، وقد تأثروا كثيرًا بالمذهب المالكي - على ما يذكر ابن خلدون في مقدمته - وغلب عليهم أيام الأغالبة المذهبان اللذان عرفتهما إفريقية آنذاك: المذهب المالكي، والمذهب الحنفي، وقامت بينهما أول معركة فكرية عاشها المجتمع القيرواني، وقد اتخذت هذه المعركة أحيانًا، كما أكد لنا ذلك الدكتور الجنحاني «شكل الجدل والمناقشات الحادة» ولكنها اتخذت أيضًا أشكال العنف الذي ذهب ضحيته عدد من أنصار المدرستين[٤].

وكان أسد ابن الفرات (توفي ٢١٣هـ) هو أول من نشر المذهب المالكي في عاصمة الأغالبة معتمدًا في ذلك على موطأ مالك كما رواه عنه، ويعتبر أول من وضع قواعد المدرسة المالكية، حتى وضع الإمام «سحنون» كتابه «العمدة» الذي صار مرجعًا للعلماء والأئمة في عصره، وبعد أن شغل سحنون القضاء استغل منصبه الجديد في

إقصاء المذاهب الأخرى - مثل مذاهب الخوارج من الصفرية والإباضية - وقد تصدر للتدريس فتخرج عليه عدد كبير من الطلبة المغاربة والأندلسيين. روى «الخشني» أن درسه ضم أحيانًا سبعمائة طالب، وتوفي عام ٢٤٠هـ.
وسار محمد بن سحنون سيرة أبيه[٥] في تثبيت مذهب مالك بالقيروان والمغرب، فسمع من أبيه وتفقه على يديه، وجلس في مجلسه بعد موته، وعلى يد أمثال محمد بن سحنون انتشر المذهب المالكي في المغرب في القرن الثالث، وأصبح هو المذهب السائد في تلك الأنحاء. ويقول المؤرخ القيرواني عبدالله بن محمد المالكي «كان إمامًا ثقة عالمًا بالمذهب (مذهب أهل المدينة)، عالمًا بالآثار، لم يكن في عصره أحد أجمع لفنون العلم منه، ألف في جميع العلوم وفي المغازي، والتاريخ، انتقل بعد ذلك إلى الدراسة العالية. سمع من أبيه وتفقه على يديه، وكان يناظر في شتى المسائل العلمية». قال القاضي عياض: «كان ابن سحنون من أكثر الناس حجة وأثبتهم لها. وكان يناظر أباه، وكان يسمع بعض كتب أبيه في حياته يأخذها الناس عنه قبل خروج أبيه، فإذا خرج أبوه، قعد مع الناس يسمع معهم من أبيه».

كما أخذ محمد ابن سحنون العلم من «موسى بن معاوية الصمادحي وعبدالعزيز يحيى المدني، وعبدالله بن أبي حسان اليحصبي» وغيرهم كثير حتى أصبح الناس يحلقون عليه بعد حلقة أبيه، وكان يؤلف في حياة والده الذي كان يقول له: «يا محمد، احذر أهل العراق فإن لهم ألسنة حدادًا، وإياك أن يغلط قلمك فتعتذر فلا يقبل عذرك».

رحلته في طلب العلم إلى المشرق: وفي سنة ٢٣٥هـ رحل إلى المشرق لأداء فريضة الحج وطلب العلم، كعادة رجال التعليم والشريعة المغاربة في كل زمان، وقبل سفره نصحه والده قائلاً: «إنك تقدم على بلدان - سماها - إلى أن تقدم إلى مكة فاجتهد جهدك، فإن وجدت عند أحد من أهل هذه البلدان مسألة خرجت من دماغ مالك بن أنس وليس هي عند شيخك (يعني نفسه) فاعلم أن شيخك كان مفرطًا»[٦].

وفي معرض الكلام على رحلة ابن سحنون إلى المشرق روى لنا المالكي والدباغ وعياض، القصة الطريفة التالية: كان يصحب محمد بن سحنون في رحلته إلى الحج رجل يعرف بأبي الفضل بن حميد، وكان يسمع منه الفقه وعلم الكلام، ولم يكن ماهرًا في علم الجدل. ومما يذكر أنه قد خرج قبل هذه المرة إلى الحج. فمر بمصر ودخل، ذات يوم، حمامًا يديره رجل يهودي، فلما خرج من الحمام، أقبل يناظر ذلك اليهودي الذي غلبه لقلة معرفته وحذقه لعلم الجدل والمناظرة، فرجع إلى القيروان بعد ما حج وفي قلبه حسرة، إذ لم يكن عنده من المناظرة ما يدحض به حجة اليهودي. فلما رجع، دخل على محمد بن سحنون فهابه أن يذكر الحكاية. فلما عزم محمد بن سحنون على الحج، قال أبو الفضل بن حميد في نفسه، سأحج معه «حتى أجمع بينهما» فلما وصل معه لمصر قال له: «حفظك الله إن أهل مصر إذا سمعوا بك، يأتون إليك، فهل لك أن تدخل الحمام؟ قال: أجل. فقصد به حمام ذلك الرجل اليهودي، فلما خرج ابن سحنون، سبقه ذلك الرجل بالخروج، فأنشب المناظرة مع اليهودي، فلما خرج ابن سحنون، وجدهما يتناظران، وقد استعلى اليهودي على الرجل بكثرة الحجاج والمناظرة بالباطل، لضعف الرجل وقلة معرفته بالمناظرة، فدخل معهما محمد فيما هما فيه، ورجعت المناظرة بين اليهودي ومحمد بن سحنون، حتى حضرت صلاة الظهر، فصلاها محمد، ثم رجع معه إلى المناظرة، حتى حضرت صلاة العصر فصلاها محمد، ثم رجع، حتى كانت صلاة المغرب فصلاها.

وقد اجتمع الناس إليهما من كل موضع وشاع ذلك بمصر، وقال بعضهم لبعض: امضوا نسمع المناظرة بين الفقيه المغربي، وبين اليهودي، فلما كان عند صلاة المغرب انحصر اليهودي، وانقطع عن الحجة، وظهر عليه محمد بن سحنون بالدلائل الواضحة والحجة البالغة. فلما تبين لليهودي الحق بالبرهان، وأراد الله عز وجل هدايته، قال عند ذلك: «أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدًا رسول الله!» فأسلم وحسن إسلامه «فكبر الناس عند ذلك، وعلت أصواتهم بالتكبير وقالوا: أسلم اليهودي على يد الفقيه المغربي»[٧]. فخرج محمد من هذه المناظرة وهو يمسح العرق عن جبينه ووجهه، وقال لصاحبه: «لا جزاك الله خيرًا! كاد أن تجري على يديك فتنه عظيمة» ولامه لومًا عنيفًا، وقال له: «كيف تأتي إلى رجل يهودي تناظره وأنت ضعيف المناظرة والجدال؟ فإذا رأى من أراد الله عز وجل فتنته، هذا الذي كان يهوديًا قد غلبك واستظهر عليك بباطله، أدخلت عليه الفتنة، وداخله الشك في دينه. فلا تكن لك عودة لمثل هذا، وتب إلى الله عز وجل من ذلك. ولولا أني خفت الفتنة على الناس أن يداخلهم الشك في دينهم ما ناظرته»[٨].

وعندما نزل محمد بن سحنون بمصر استقبله أعلام الفقهاء والعلماء، ومن بينهم أبو رجاء بن أشهب بن عبدالعزيز الذي ترجاه أن ينزل عنده بمنزله. ولما جلس من الغد بجامع عمرو في الفسطاط، أتاه علماء مصر يسلمون عليه وقد حلقوا عليه وسألوه، نذكر من أعلامهم المزني صاحب الإمام الشافعي الذي أطال الجلوس معه ليخلوا به «فلما خرج المزني قدمت إليه دابته ليركب، فقيل له: كيف رأيته؟ قال: لم أر ـ والله ـ أعلم منه ولا أحد ذهنًا»، وأضاف الدباغ وعياض: «على حداثة سنه وكان إذ ذاك ابن خمس وثلاثين سنة». وكتب آنذاك كتابي الإمامة بمصر، بماء الذهب، وأهداهما إلى الخليفة.

ومن الذين أخذ عنهم سحنون في مصر، عبدالرحمن ابن القاسم خاصة، وابن وهب، وأشهب، وابن عبدالحكم، وشعيب بن الليث، ويوسف بن عمر... وبعد إقامته الطيبة في مصر، قصد محمد بن سحنون الجزيرة العربية لأداء فريضة الحج.

أخلاقه وعلمه: قال صاحب «رياض النفوس»، إن محمد بن سحنون قد «انتشرت إمامته في حياة والده، وأدرك من جميع العلوم، ما لم يدركه غيره، وكانت له حلقة غير حلقة أبيه» ونقل صاحب «معالم الإيمان» و«المدارك»، عن أبي العرب، وأبي حارث، الروايتين التاليتين: «قال أبو العرب: وكان إمامًا في الفقه، وكان عالمًا بالآثار، صحيح الكتاب، لم يكن في عصره أحذق منه فيما علمت». قال ابن الحارث: «كان عالمًا فقيهًا، مبرزًا متصرفًا في الفقه، والنظر، ومعرفة اختلاف الناس، والرد على أهل الأهواء، والذب عن مذهب مالك، وكان قد فتح له باب التأليف، وجلس مجلس أبيه بعد موته». وإلى جانب علمه الغزير، كان يتحلى بأخلاقية سامية «وكان عنده من العفو والصفح عمن قصده بأذى أمر كبير، وسياسة حسنة، ومعرفة كيف يلقى الحوادث، وكيف يصرف الأمور». قال أحمد بن الجزار عنه: «كان ابن سحنون إمام عصره في مذهب أهل المدينة بالمغرب، جامعًا لخلال قل ما اجتمعت في غيره من الفقه البارع، والعلم بالأثر، والجدال، والحديث والذب عن مذهب أهل الحجاز، سمحًا بما له، كريمًا في معاشرته، نافعًا للناس، مطاعًا، جوادًا بماله وجاهه، وجيهًا عند الملوك والعامة جيد النظر في الملمات».

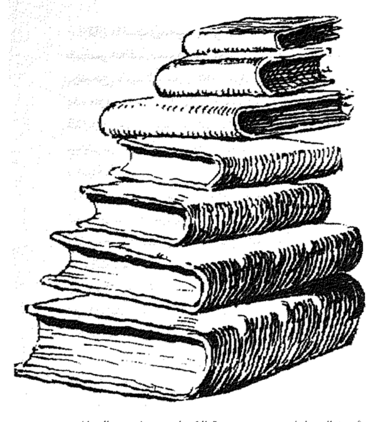
مؤلفاته: كان محمد بن سحنون من أكثر أهل زمانه تأليفًا، وهذا بشهادة معاصريه من المؤرخين قال ابن الحارث[٩]: «كان كثير الوضع للكتب، غزير التأليف». وقال المالكي: «ألف في جميع فنون العلم كتبًا كثيرة تنتهي إلى المائتي كتاب». ويمكن حصر أسماء مؤلفات ابن سحنون، معتمدين في ذلك على كتب التاريخ والتراجم والسير والمجاميع الفقهية، إلا أن صاحب المدارك يعتبر من الذين أطالوا في ذكر مؤلفاته، وأشهر هذه المؤلفات على سبيل المثال:

- كتاب الجامع وهو أكبر تصانيفه جمع فيه فنونًا شتى في السير والأمثال وأدب القضاء والفرائض والتاريخ.
- المسند في الحديث..
- الإمامة الذي ألفه وكتبه بالذهب وأهداه إلى الخليفة.
- مسائل الجهاد.
- تفسير الموطأ.
- الرد على أهل البدع.
- كتاب التاريخ.
- طبقات العلماء.
- كتاب الأشربة.
- كتاب الإيمان والرد على أهل الشرك.
- الحجة على القدرية.
- الحجة على النصارى.
- الرد على الفكرية.
- ما يجب على المتناظرين من حُسن الأدب.
- كتاب الورع.
- شرح أربعة كتب من مدونة سحنون.
- رسالة في معنى السنة.
- آداب القاضي.
- أحكام القرآن.

تحليل لكتاب آداب المعلمين:

من الثابت أن كتاب «آداب المعلمين»[١٠] الطريف في موضوعه قد عرفه عدد من مشاهير العلماء، قدماء ومحدثين، واستفادوا منه، ومن هؤلاء نذكر على سبيل المثال: أبا اسحاق الجبنياني، كما أورد مترجمه أبو القاسم اللبيدي[١١]، وكما ذكره أبو بكر بن خير الأندلسي في فهرس مروياته وفيها من تأليف محمد بن سحنون، وخصوصًا كتاب آداب المعلمين ـ عندما قال في باب أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم ـ «لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئًا»[١٣].

كذلك نقل عنه «أبو الحسن القابسي» في مؤلفه، كما أثبت ذلك الدكتور أحمد فؤاد الأهواني[١٤]، حيث يقول بل:



«إن القابسي لم يكتف بما أخذه عن كتاب آداب المعلمين، بل نقل عن الفقهاء الذين أخذ عنهم سحنون وابنه كابن القاسم وابن وهب وغيرهما». كما استنتج ذلك عن حق الدكتور الأهواني الذي أضاف إلى ذلك يقول: «فإذا كان لابن سحنون فضل الصدارة في تحرير كتاب خاص في تعليم الصبيان، فللقابسي مزية التوسع في هذا الموضوع، والإضافة في أبوابه المختلفة، والترتيب الذي يدل على استقرار فكرة التعليم في الذهن والعمل على بيان السبل المختلفة المؤدية إلى تحقيق الغاية المنشودة منه. فالقابسي يسجل في كتابه أحوال تعليم الصبيان في القرن الرابع، وابن سحنون يدون هذه الأحوال في القرن الثالث».

ويعتبر الدكتور محمد أسعد طلس كتاب القابسي «من أمتع الكتب التربوية، وأفضلها، ولعلها أوسع ما أثر في الخزانة العربية من كتب التربية والتعليم»[١٥]. وقد استفاد الدكتور محمد أسعد كثيرًا - في شهادته للدكتوراه من جامعة السربون في باريس والتي نشرت عام ١٩٥٧م - من كتاب آداب المعلمين لابن سحنون وذكره على رأس كتب التربية والتعليم عند العرب والمسلمين ويعتبره «أقدم كتب التربية العربية». ومن يتصفح الكتاب يجد فيه معلومات مفيدة جدًا عن القواعد الأولية التي كان العرب والمسلمون بصورة عامة يتبعونها في تعليم أولادهم منذ فجر الإسلام حتى أواسط القرن الثالث للهجرة»[١٦].

في القرن الثالث الهجري خاصة، نستطيع أن نعتبر كتاب محمد بن سحنون الأساس الذي يعتمد في ميدان تعليم الصبيان، وهو مرآة للعصر الذي عاش فيه المؤلف، ويعتبر من أوائل الكتب التي ألفها، وهو يعتبر من الكتب الرائدة في التربية والتعليم، بل هو أقدم هذه الكتب في هذا الميدان على ما نعلم. وقد ألفت رسائل وكتب عديدة في التربية الإسلامية، وهي على أهميتها متأخرة عنه، وكان له فضل السبق عليها. ولربما يأتي كتاب أبي الحسن القابسي (المتوفى عام ٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) بعده في الأهمية. ومن الذين لهم تأليف في هذا الميدان أيضًا مسكويه المؤرخ والفيلسوف (٣٢٥ - ٤٢١هـ) والإمام الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥هـ) والعلامة الزرنوجي (المتوفى ٥٧١هـ) والعلامة ابن خلدون (المتوفى ٨٠٨هـ).

ويختص كتاب محمد بن سحنون بالبحث في شؤون التعليم المتعلقة بالصبيان فقط، فيذكر المكان الذي يتلقون فيه العلم وهو الكتاب. يقول الإمام في رسالة «آداب المعلمين» عن أبيه سحنون، عن الصحابي أنس بن مالك أنه قال: «إذا محت صبية الكتاب تنزيل رب العالمين بأرجلهم نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره». قيل لأنس - رضي الله عنه - كيف كان المؤدبون على عهد أبي بكر وعمر وعثمان وعلي - رضي الله عنهم - قال أنس: كان المؤدب له إجانة وكل صبي يأتي كل يوم بنوبة ماء طاهر فينضبونه فيها فيمحون به ألواحهم. وقال أنس: «ثم يحفرون له حفرًا في الأرض يصبون ذلك الماء فينشف»[١٧].

وروى أنس أيضًا عن رسول الله أنه قال: «أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامه مع الخائنين». فهذان الأثران يدلان على أنه كان في عهد الرسول ﷺ وخلفائه الراشدين كتاتيب منتظمة يتعلم فيها أبناء المسلمين الأغنياء، مع أبناء المسلمين الفقراء بصورة عامة، وأن التعليم كان مهنة وصناعة، لها أصولها ومناهجها وآدابها، وأنه كان يقوم بها رجال أكفاء متخصصون في طرائق التعليم، وفي تهذيب أطفال المسلمين والعناية بتنشئتهم وتهذيبهم... ومما تجدر الإشارة إليه أنه كانت في المدينة دار تسمى (دار القرآن) وأن «بعض القراء كانوا يسكنونها ليحفظوا اي كتاب الله ويجودوا قراءته، ويقصدهم الناس إليها ليفيدوا مما عندهم من علم كتاب الله، وما حفظوا من حروفه».

قال المستشرق دينيس في دائرة المعارف الإسلامية: «ويظهر أنه قد وجدت منذ فجر الإسلام أمكنة كانوا يجتمعون فيها لاستظهار القرآن وتدارسه. ولا شك في أن هذه المواضع كانت كالمدارس الأولية يتعلمون فيها مبادئ القراءة وأصول الكتابة العربية، كما يحدثنا الواحدي، ويذكر أن عبدالله بن أم مكتوم كان يسكن دار القراء بالمدينة»[١٨].

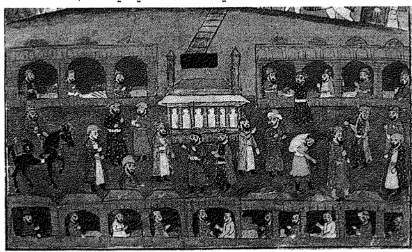
ولما توسعت الفتوحات الإسلامية وسارت جيوش المسلمين خارج الجزيرة العربية، برزت الكتاتيب بصورة واضحة، وتعددت في جميع المدن والعواصم والقرى التي حل الفاتحون بها، ولا شك في أن كثرة الفتوحات، واتساع رقعة الدولة الإسلامية، وتحمس الناس الشديد للقرآن الكريم قد كان سببًا لبروز ظاهرة تعدد وانتشار الكتاتيب القرآنية[١٩].

وقد كان للمسلمين الأولين من أهل الحجاز والشام والعراق ومصر فضل كبير في هذه الكتاتيب حينما انتقلوا من المناطق المفتوحة في المشرق وخراسان والمغرب، ليعلموا أولادهم وأبناء المسلمين من أهل هاتيك الديار، آيات كتاب الله، وهكذا وجدت الكتاتيب بكثرة في البصرة والكوفة والفسطاط والقيروان ودمشق والإسكندرية وحلب وغيرها من العواصم. فقد روي عن غياث بن أبي غياث لما كان طفلاً في الكتاب أن الصحابي أبا سفيان بن وهب، كان يزور كتابهم، ويلاطف الأطفال، ويدعو لهم بالفتوح والبركة.

وللصبي سن معينة يبدأ عندها دخول الكتاب، وسن ينتهي بعدها من التعلم في ذلك المكان، فالإمام محمد بن سحنون وكذلك أبو الحسن القابسي لم يحددا سن الدخول، أو عدد السنين التي يقضيها الصبي في التعليم، وقد يستنتج من خلال ما كتباه، يقول الدكتور إبراهيم سلامة: «إن الطفل بعد أن يتلقى التعليم في المنزل يذهب إلى الكتاب في السابعة من عمره، والحديث المتبع عند المسلمين: «علموا أولادكم الصلاة إذا كانوا بني سبع، واضربوهم عليها إذا كانوا بني عشر» ثم ذكر: «كان هذا هو الأغلب. وهناك حالات كان الأطفال يُدفعون فيها إلى المعلمين في سن الخامسة والسادسة»[٢٠].

ويقول ابن سحنون: «وينبغي للمعلم أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بسني سبع سنين ويضربوهم عليها إذا كانوا بني عشر» وكذلك قال مالك. ونص الحديث كما أخرجه أبو داود «مروا أولادكم بالصلاة، وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم وهم أبناء عشر» من حديث عمرو ابن شعيب عن أبيه عن جده. ويرى الدكتور الأهواني أن ضرب الأولاد على الصلاة لا يعني أن سن التعليم تبدأ منذ ذلك الوقت، إذ يجتهد الباحث على ترجيح هذه السن دون غيرها ويرجح أن سن ابتداء الدراسة في الكتاب لم تكن محددة، وإنما كانت تشمل مرحلة بين الخامسة والسابعة، وذلك تبعًا لاختلاف نضج الصبيان وتقدمهم في الفهم والتمييز. جاء عن محمد بن سحنون: وسئل مالك عن تعليم الصبيان في المسجد، قال: «لا أرى ذلك يجوز، لأنهم لا يتنظفون من النجاسة، ولم ينصب المسجد للتعليم»[٢١].

ويرى الدكتور الأهواني أن الطفل الذي لا يتحفظ من النجاسة، ولا يستطيع حسن التصرف هو الطفل دون السابعة في الغالب. والواقع أنه ليس هناك سن محددة يبدأ عندها الطفل في التعليم، وإنما الأمر يبقى متروكًا لتقدير آباء الصبيان؛ فإن وجدوا أن الطفل بدأ يميز ويدرك، دفعوا به إلى الكتاب[٢٢]. وعن أبي بكر بن العربي قال: «وللقوم في التعليم سيرة بديعة، وهو أن الصغير منهم، إذ عقل بعثوه إلى الكتاب»[٢٣].



أما الأبواب الكبرى والمسائل الأساسية في كتاب «آداب المعلمين» لمحمد بن سحنون فهي:

- ما جاء في تعليم القرآن العزيز.
- ما جاء في العدل بين الصبيان.
- باب ما يكره محوه من ذكر الله.
- ما جاء في الأدب، وما يجوز من ذلك وما لا يجوز.
- ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم.

- ما جاء في القضاء بعطية العيد.
- ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان.
- ما جاء في إجارة المعلم ومتى تجب.
- ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه وما شابهها.

وفي هذه الأبواب والمسائل من الكتاب كثير من النصائح التربوية الجديرة بالدراسة، وكثير من العناية الموجهة للطفل في السن المبكرة، إضافة إلى التاريخ لطرق التدريس القديمة عند المسلمين في هذا الوقت المبكر من تاريخ التعليم عند المسلمين، خصوصًا في المغرب العربي الذي لم يختلف كثيرًا عن المشرق العربي في الشأن العلمي والثقافي، خصوصًا أنه كان إلى حد كبير متأثرًا به في أساليبه ووسائله، وأخذًا عن علمائه في أفكارهم ورؤاهم.

ومن الملاحظ أن ابن سحنون يذكر آداب المتعلم ويعالجها كفقيه، مستنبطًا أحكامها من الشرع والدين، جميعها تدور حول طبيعة العلاقة بين المتعلم وأستاذه (شيخه) وكيفية تعامله مع كلام الله، وما عليه من واجبات، مثل كيفية محو كلام الله تعالى، والأمر بالصلاة والعمر المناسب لتعليمها. ومتى يسمح للطالب بقراءة القرآن. وأمور الهدية والإجارة للمعلم.

كما يتناول آداب المعلم وواجباته من زاويتها الدينية والشرعية، وقد حاول أن يحدد حقوق المعلم وواجباته تجاه طلابه، وما يقابلها من حقوق وواجبات للطلاب ثم حقوق الأهل وواجباتهم إزاء المعلم، وهو حقًا أراد توضيح العلاقة بين أطراف العملية التعليمية الثلاثة. وعالج هذه العلاقة من بابها الديني والشرعي، ولكن لا يخفى ما لهذه القضايا المطروحة من مضامين تربوية وتعليمية عالجت الكثير من المشكلات والتحفظات التي كانت عوائق في مسار التعليم في مجتمع ابن سحنون آنذاك، فكانت المرآة التي عكست قضايا التربية والتعليم المطروحة في ذلك المجتمع مستوحية الدين والشرع عند وضع الحلول لها.

ومن الملاحظ مثلاً أنه يجيز العقوبة للتلميذ، ومتى يستحقها، وخصوصًا إذا كانت تتعلق بمنافعه، وآدابه. وحدد لكل حالة العقوبة التي يسمح بها الشرع، ويحرم على المعلم الضرب على الرأس والوجه، كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها، ومن بُعد نظره أنه أشار إلى أن العقوبات هذه هي من حق المعلم وحده، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب، وتلك نظرة صائبة. كما يهتم المعلم - في نظره - بملازمة الصبيان والمحافظة على أوقاتهم، وقضية الإنابة عن المعلم، وتنصيب العريف على الطلاب، تحت شروط مهمة مثل: أن يكون الطالب المنتدب لذلك قد ختم القرآن. وأن يكون مستغنيًا عن التعليم (كي لا يضيع عليه تعلمه) وأن يأذن والده بذلك، ونصح بالفصل بين الطلاب (الذكور والإناث) كما أن على المعلم أن يستمع إلى شكاوى الطلاب لينصف كلاً منهم.

ومن الملاحظ كذلك أن رسالته تلك قد عكست ما كان يشغل مجتمعه من قضايا متعلقة بالعلم والتعليم. ومن خلال الأسئلة التي طرحت عليه، والإجابات التي وضعها، يمكننا القول بأنه كان فقيهًا محافظًا، متقيدًا بالشرع وحده، يجيز ما يجيزه النقل إن وجد، ويجتهد أحيانًا في حدود الأصول الشرعية (المذهب المالكي) ليستنبط الأحكام عندما لا يوجد النص أو ليس هناك تقليد به.

ويمكننا أن نلخص أهدافه الدينية والتربوية التي سعى إلى تحقيقها فيما يأتي:

- مصلحة المتعلم أولاً وآخرًا.
- التنشئة الدينية المبكرة وحفظ أخلاق الولد.
- تعليم القرآن، وما يخدم هذا الغرض من قراءة وكتابة، وحفظ واستظهار.
- يضع مواد يستحسن تعلمها: مثل كتابة الرسائل، وتعلم الحساب، والخطابة وعلوم العربية.
- اكتساب آداب وممارسات ينبغي تمرسها في نفوس الناشئة، منذ الصغر كالعبادات والتخلق بالحميد من العادات والأخلاق، فالفضائل في نظره يمكن اكتسابها بسهولة ويسر في الصغر.

لقد كان ابن سحنون رائدًا من رواد التربية الإسلامية في عصره، خصوصًا أن رسالته قد سبقت كثيرًا من الدراسات والمؤلفات التي أشرنا إلى بعضها. ومن هنا فليس غريبًا أن نجد تلك القضايا والمواضيع التربوية والتعليمية التي يعالجها ابن سحنون في رسالته، لا تزال الآراء تتعدد وتتضارب حولها، وتتوالى الحلول المقدمة من مختلف المدارس الفكرية والتربوية، بما يتناسب مع كل عصر ومتغيراته الثقافية والعلمية. ومن هنا يحق للدكتور الأهواني القول: «إذا كان لابن سحنون فضل الصدارة في تحرير كتاب خاص في تعليم الصبيان، فللقابسي مزية التوسع في هذا الموضوع».■

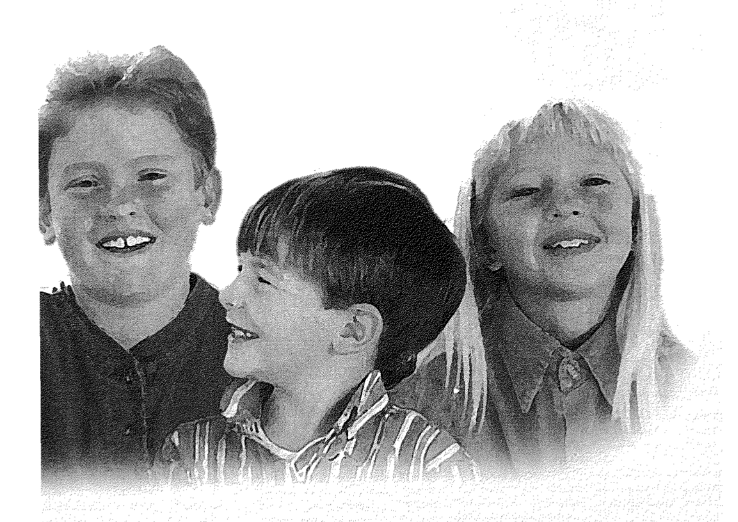
المصادر

١ـ انظر ترجمته في: أبي بكر عبدالله المالكي: رياض النفوس ج١ ص٢٤٩ القاهرة عام ١٩٥١، وابن الدباغ: معالم الإيمان ج٢ ص٦٨ تونس عام ١٣٢٢هـ، والقاضي عياض: المدارك ص٤٧٦ تحقيق محمد الطالبي، الجامعة التونسية عام ١٩٦٨م.
٢ـ البلاذري: فتوح البلدان ص٢٣٠، القاهرة عام ١٩٣٢م، ياقوت: معجم البلدان ج٤ ص٣١٣، ليبزج عام ١٩٦٩م.
٣ـ انظر الإدريسي: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، تحقيق دوزي وج. دي غويه ص ١١٠ ليدن عام ١٩٦٤م.
٤ـ د. الجنحاني: القيروان عبر عصور ازدهار الحضارة الإسلامية في المغرب العربي، الدار التونسية عام ١٩٦٨م.
٥ـ برهان الدين محمد بن فرحون: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب ص٢٣٤، ٢٣٧، مطبعة السعادة عام ١٣٢٩هـ.
٦ـ انظر تفاصيل هذه الرواية في: رياض النفوس لأبي بكر المالكي ٣٤٦/١ نهضة مصر عام ١٩٥١م.
٧ـ السابق ٣٥١/١، ومعالم الإيمان في معرفة أهل القيروان لابن فرحون ٨١/٢، والمدارك ص١٨١.
٨ـ أبو بكر المالكي: رياض النفوس ٣٥٢/١.
٩ـ أبو بكر المالكي: رياض النفوس ٣٥٢/١.
١٠ـ أبو العرب: طبقات علماء إفريقيا ص١٢٩ طبعة تونس عام ١٩٦٨م.
١١ـ قام بتحقيقه ودراسته: د. محمود عبدالمولى ط٢ الجزائر عام ١٩٨١م.
١٢ـ انظر مقدمة كتاب آداب المعلمين لحسن حسني عبدالوهاب ص١٦، ومناقب أبي إسحاق الجبنياني نشره هـ. إدريس ص٢٥ عام ١٩٢٩م.
١٣ـ ابن خلدون: المقدمة ص١٥٤٣ دار الكتاب اللبناني بيروت عام ١٩٦١م.
١٤ـ د. أحمد فؤاد الأهواني: التعليم في رأي القابسي ص٥٤، دار المعارف، القاهرة عام ١٩٦٨م.
١٥ـ د. محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام ص١٨٧ دار العلم للملايين، بيروت عام ١٩٥٧م.
١٦ـ السابق ص ١٨٢٠.
١٧ـ انظر كتاب آداب المعلمين، باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى ص٤٣٠.
١٨ـ دائرة المعارف الإسلامية النص الفرنسي ٤٠١/٢.
١٩ـ د. محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام ص٦٨ بيروت عام ١٩٥٧م.
٢٠ـ انظر تفاصيل ذلك عن تطور الكتاتيب في عهد بني أمية وبني العباس في كتاب: التربية والتعليم في الإسلام للدكتور محمد أسعد طلس السابق ص ٦٦ـ٩٣.
٢١ـ محمد بن سحنون: آداب المعلمين ص٦٠.
٢٢ـ السابق ص٦٠.
٢٣ـ التربية في الإسلام ص٦٠ وقد اشتهر من قدماء المعلمين في القرن الثالث الهجري والذين عاصروا ابن سحنون الأمير القاضي «أسد ابن الفرات بن ستان» كان علم إفريقيا وأميرها، اتخذ التعليم في حياته صناعة، وكان يقيم في بعض قرى بجردة من أعمال تونس. ثم ترك التعليم ورحل إلى المشرق لطلب العلم، وبعد عودته تولى قضاء القيروان في عهد الأمير زيادة الله عام ٢٠٤هـ. وقد استشهد في غزو جزيرة صقلية التي انتصر فيها المسلمون عام ٢١٣هـ.
وكذلك القارئ المشهور «حسنون» المعروف بابن الدباغ، كان من العلماء الصالحين، تلقى قراءة القرآن عن أئمة شيوخ عصره، كان من معاصري ابن سحنون، وقد ذاع صيته فقصده الناس لتلقي العلم عنه وتلاوة القرآن، وله أخبار كثيرة انظر: طبقات علماء إفريقية ص٦٤.
وكذلك الإمام العلامة أبو عبيد القاسم ابن سلام الأزدي (المتوفى ٢٢٤هـ) الخراساني النشأة اتخذ التعليم أول حرفة له، وكان بارعًا في الحديث والفقه والأدب، ثم تولى القضاء وله آثار جليلة. والداعية الشيعي «أبو عبدالله الصنعاني» «اليمني الذي كان معروفًا بعلمه وذكائه وفصاحته ودهائه، بارعًا في علوم العربية والجدليات، ابتدأ في بادئ الأمر معلم صبيان بإفريقية حتى انتخبته الشيعة ليكون داعيًا إلى المغرب مبشرًا بمذهبهم، وقد نجح نجاحًا كبيرًا، إذ ساعد على قيام ملكهم في المغرب، ثم بمصر، فبوأه عبيد الله المهدي مكانة عظيمة، إذ عينه أميرًا على القيروان، وقد توفي عام ٢٩٨هـ.


ABC
مع أجهزة أطلس الناطقة
أصبحت اللغة الإنجليزية سهلة
لا معاناة بعد اليوم
أحدث جهاز موسوعي لتعلم اللغة الانجليزية
ثلاثة قواميس متكاملة
قاموس لونغ مان إنجليزي إنجليزي
مصطلحات (الانترنت - الكون - الأرض
العناصر الكيميائية)
القاموس الصحي - معجم الأسماء العربية
يحتوي على كل قواعد اللغة الأنجليزية
القواميس
Idioms
MORE
SD700
ENGLISH - ARABIC
TALKING DICTIONARY
BUSINESS ORGANIZER
SD 700
هدية أطلس
جهاز CD 100
حتى نفاذ الكمية
سرعة فائقة
الإنجليزية السهلة
منطق للكمبيوتر والاتصالات المحدودة
ABDULLA FOUAD

حتى لا يفسده «الدلال»:

دع الأطفال الآخرين يربون طفلك!



وليد سليمان
الأردن

يخطئ الكثير من الآباء والأمهات وهم يظنون انهم يقومون بعمل جيد عند عزلهم لأطفالهم الصغار عن الاختلاط باطفال الجيران وزملاء المدرسة وأطفال الأقارب والمعارف، بحجة وجوب بقاء الطفل تحت إشراف الوالدين، وحتى لا يقتبس العادات والاتجاهات السيئة من بعض الأطفال الآخرين في محيطه الاجتماعي.
الصداقة ضرورة إنسانية، والتواصل مع عوالم الأطفال إجراء مهم، فهناك الكثير من متطلبات الحياة التنموية النفسية الاجتماعية الجسمية والعقلية لكل طفل وفي أي مجتمع.

هناك العديد من فوائد الدمج والتواصل والاختلاط بين الأطفال في عالمهم الطفولي البريء، ولا يمكن لنا عزل كل طفل عن الأطفال الآخرين، وعن عالمهم الخاص، فالإنسان كائن اجتماعي بالفطرة ولا يستطيع العيش منغلقًا في محيط ضيق جدًا.

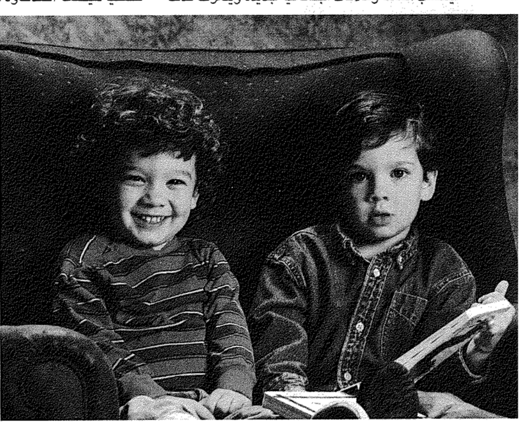
ومن فوائد عقد وتمكين الصداقات بين الأطفال ما يلي:

أن يعتاد الطفل الاعتراف بحقوق الآخرين، فلربما كان الطفل في مجتمعه الأسري الصغير وبسبب الحماية الزائدة من والديه قد تمثل مفهوم وواقع الأنانية وحب التملك لكل شيء وبشكل كبير! أما مع الاختلاط وتكوين الصداقات، فإن ذلك سيضطره إلى الاعتراف بحقوق الأطفال الآخرين، في الاصطفاف في ساحة المدرسة مثلاً، وفي دورهم في لعبة ما..وعند استخدامه لأداة معينة، وبذلك فإن الطفل سيلتزم هنا بأحكام جماعة الأصدقاء لأنهم على قدم المساواة معه، فيتعاون معهم على الإحساس بالعدل والحق والالتزام بالقواعد المشتركة فيما بينهم جميعًا.

وللصداقة فوائد أخرى فهي تتيح الفرصة أمام الطفل للتعامل مع أفراد متساوين من نفس عمره تقريبًا، ليكتسب أنماطًا وعلاقات اجتماعية جديدة ويتعرف كذلك على ألعاب جديدة من رفاقه لتزداد خبراتهم دون تدخل الكبار، وبذلك يكتسب معرفة ذاتية، معتمدًا على نفسه وأصدقائه الصغار بشكل جماعي، ثم يتدرب الطفل الصغير وبشكل عملي لا نظري على المحرمات الاجتماعية من رفاقه، كأن يمنعه رفاقه من السخرية من رجل كبير في السن في الطريق أو الشارع مثلاً.

وفي عالم الصداقة كذلك فإن الطفل يتدرب ويتعلم بشكل ممارسة عملية على لعب الأدوار المختلفة ولو قليلاً، مثل القيادة..كأن يقود أصدقاء في لعبة ما، أو يقودهم إلى الذهاب إلى مكان ما، ثم التبعية..أي أن يتبع زملاءه في قرار ما أو أن يسدي النصيحة إلى بعض أصدقائه في بعض الأمور، أو أن يكون في بعض المواقف وساطة خير لأصدقاء له متخاصمين. أو أن يعارض بعض الأفكار والأعمال السيئة التي يقوم بها بعض أصدقائه مثل تسلق أشجار ليست لهم، أو قطف ثمار بعض الأشجار دون إذن مسبق.

وإذا كان الأطفال الكبار في السن نفسه فإن جماعة الأصدقاء أو الزملاء تعمل كجماعة ضغط بعضهم على بعض، فالجماعة تعالج وبطريقة مباشرة الأطفال الأدعياء والمغرورين مثل طفل يدعي أنه أقوى الجميع عضليًا فيضعه أصدقاؤه في اختبار حمل برميل ثقيل مثلاً، أو مصارعة أحدهم مثلاً، أما الطفل العنيد الذي لا يريد أن يدفع حصته من المال للمشاركة في شراء كرة قدم جماعية للأصدقاء يلعبون بها معًا، فإنه سوف يضطر إلى التنازل عن عناده ومشاركة الجميع بدفع ما يترتب عليه إن كان قادرًا بالطبع.



أما الطفلة المغرورة بشعرها ودائمة الحديث عنه وعن طرق المحافظة عليه أمام زميلاتها الفتيات الصغيرات، فإنها بعد فترة سوف تتعرض إلى النبذ، وسوف تلاحظ ابتعاد

صديقاتها الصغيرات عنها، ومن ثم فلا بد لها من التنازل والتراجع عن غرورها لتصبح أكثر مودة ومراعاة لمشاعر صديقاتها.

وجماعة الأصدقاء يوفرون الأمن بعضهم لبعض إذا ما تدخل غريب في محاولة لإيذائهم في أثناء اللعب أو في أثناء الذهاب إلى مكان معين إلى المدرسة أو النادي، فالطفل الكبير يحمي الطفل الصغير من الحوادث والأخطار.

والصداقة فيها تفاعل وتبادل لكسب ثقافات وقيم مشتركة، فإذا ما زار الأصدقاء بعضهم بعضاً فإنهم سيتعلمون بعض القيم والعادات الصالحة والنافعة مثل: زيادة احترام الوالدين والمشاركة في التعاون مع أفراد الأسرة في أعمال وشؤون البيت من ترتيب الأثاث وتحضير الطعام وعمل الأشربة ورعاية الأطفال الصغار ممن يصغرونهم في السن، وفي الخارج مثل عمليات البيع والشراء.

فإذا ما زارت فتاة صغيرة صديقتها وشاهدتها وهي تساعد أمها في أعمال البيت، فإنها لا شك سوف تقتدي بذلك، وعندما ترجع إلى البيت سوف تتقبل طلب أمها منها أن تساعدها في شؤون البيت، ومن ثم ستنقل طرقاً جديدة في كيفية المحافظة على نظافة البيت وصنع أطعمة وحلويات جديدة تعلمتها من بيت صديقتها الصغيرة ومن أم صديقتها كذلك.

ومن فوائد الصداقات في مرحلة الطفولة تقليل الإحساس بالفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين أهالي الأطفال الأصدقاء، وفي أثناء الزمالة أو الصداقة المدرسية وفي أثناء اجتماعات مجالس الآباء والحفلات والرحلات الجماعية ليشعر الجميع أن لا حد فاصلاً بين الأصدقاء لا المال ولا الجنسية ولا اللون، فالصداقة في الطفولة عالم جميل من البراءة والنمو النفسي والوجداني والعقلي والاجتماعي الذي لا نستطيع الاستغناء عنه.

وفي المقابل هناك مع الأسف العديد من الآباء والأمهات الذين يتعاملون مع أطفالهم بحرص وعطف شديدين! لدرجة أن الآخرين يلاحظون ذلك باستهجان فيتعجبون من هذا الاهتمام الزائد عن المعقول..

ومن أسباب الحماية المفرطة من قبل الأم لطفلها هو الارتباط العاطفي والغريزي في فترة الحمل مثلاً ثم فترة الرضاعة، فالطفل ينام قرب والدته حيث الحماية والرعاية من غذاء ولباس ونظافة وصحة، وحيث الإسراع إليه إذا ما أبدى أي انزعاج أو بكاء. فالأم لا تريد لطفلها الصغير أن يستقل عنها لا اجتماعياً ولا نفسياً! تريده دائماً إلى جوارها حباً وخوفاً عليه!

وهناك أسباب كثيرة تفسر الحماية الزائدة من الأم لطفلها ومن الأب لطفله، مثل: تعويض بعض الآباء عن نقص عاطفي عانوه في مرحلة طفولتهم أو شبابهم! أو بسبب علاقات زوجية متوترة. وتريد الأم العناية الزائدة بطفلها كبديل مؤقت ضد الاهتمام بزوجها، أو الزوج بزوجته، وقد يحدث أن يعامل الأب طفله بحنان وحرص شديدين كتعويض نفسي لعدم الاهتمام من زوجته به! وقد يكون السبب موت أحد الوالدين أو وفاة أخ أو أخت هذا الطفل! وكذلك الإحباط في العمل لدى الأب ما يجعله يتجه بكل مشاعره وعقله للاهتمام بطفله في البيت بعناية فائقة أو أنه الطفل الوحيد في الأسرة! أو الذكر الوحيد بين إخوته الإناث!

إن توقعات الأب في ماضيه..أيام كانت لديه طموحات كبيرة كأن يصبح طبيباً أو مهندساً أو أية مهنة أخرى! وأي مركز مهم فلم يتحقق كل ذلك ربما يدفع الأب أن يزيد من اهتمامه بابنه أو ابنته الصغيرين.

إن لحماية الطفل المفرطة نتائج سلبية يجب الحذر منها، فمثلاً قد يصبح الطفل غير قادر على الاعتماد على نفسه، وقد يشعر دائماً بالتهديد ولا بد له من الحماية في المدرسة! وفي الشارع وعند الجيران! وأن الناس في الخارج لن يشبعوا رغباته ما عدا والديه! وبهذا يتكرر الإحباط لديه وسينحو إلى نقد نفسه نقداً شديداً، شاعراً بالفشل والبعد عن مشاركة الآخرين في المجتمع وسوف يعاني قلة الثقة بالنفس وقلة المبادأة. ومثل هؤلاء الأطفال سوف يعتادون مقاومة الأوامر والإدارة والسلطة! وعندما يكبرون فإنهم يفرضون على آبائهم وأمهاتم ما يحبون وما يكرهون وعلى من حولهم كذلك! وبذلك يصبح هؤلاء الأطفال دكتاتوريين! غاضبين بسرعة وبشدة! ويهددون الآخرين من خلال صراخهم وصياحهم المرتفع والمزعج! ولهؤلاء الآباء الذين يشكون من أطفالهم ومن أنهم أنانيون ومتسلطون وعدوانيون وعنيدون، لا يتحملون المسؤولية ومترددون ويعانون الجبن، نقول لآباء هؤلاء ربما تكونون أنتم السبب أيها الآباء بعنايتكم وحمايتكم الزائدة لأطفالكم، فهذه هي الأسباب وتلك هي النتائج السلبية، فحذار أيها الآباء وأيتها الأمهات من دلالكم الزائد لأطفالكم.■



زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

مزارع الرشيد!

تغيّر مسمى هذه الوزارة من «المعارف» إلى «التربية والتعليم»..ثم ماذا؟

منذ أن خرجت التعديلات الوزارية الشهر الماضي، والسؤال الذي يلح على الناس وبالذات الذين مازالو يؤمنون بأهمية التربية المدرسية «!» هو:

هل سيتغير شيء آخر في الوزارة التربوية غير اسمها؟

* * *

في حوارنا مع وزير التربية والتعليم - المنشور في هذا العدد - كان سؤال تشخيصي حول تصنيف الحقبات الوزارية الثلاث، الماضيتين والقادمة، لعمل هذه الوزارة في الحقل التربوي.

قال السؤال: إن الحقبة الأولى هي الحقبة الإعلامية الشعبية التسويقية لمفاهيم التربية والتعليم واجتذاب الناس والمجتمع تحت مظلة ما يسمى بالتشاركية. الحقبة الثانية هي حقبة المشاريع الرسمية والتداول مع الجهات المعنية بهذه الوزارة وبشؤون مستقبلها وطموحاتها، من أجل تكريس التشاركية المؤسسية في العمل التربوي المشترك.

فماذا يمكن وصف الحقبة الثالثة «الأربع سنوات القادمة» التي بدأت الشهر الماضي؟

قال الوزير: الحقبة الثالثة هذه هي حقبة قطف الثمار.

إذًا يمكننا بلغة زراعية أن نصف هذه الحقبة كما يلي:

إن حقل وزارة التربية والتعليم المعنية بزرع القيم والمعارف، سيمر حقلها بثلاث مراحل: الأولى «الإعلامية الشعبية» وهي مرحلة حرث الأرض وتقليب التربة وقد مضت. الثانية «الرسمية» وهي مرحلة زرع البذور، وقد مضت. الثالثة «هذه» وهي مرحلة جني وقطف الثمار، ونحن بانتظارها!

هذا هو التصور المثالي لما نريد، لكنه قد لا يكون تصور ما نتوقعه، لأن المزارع دومًا تأخذ في حسبانها تعرض حقولها لجفاف الموارد المائية «المالية»، أو الإصابة بحشرة فتاكة «خارجية» أو التعرض لعاصفة هوجاء «داخلية» تقتلع الأشجار وتفني المحصول! فهل أخذت مزارع الوزارة حسبانها لهذه الظروف، قبل أن تتخذ ذريعة وعذرًا لدى البعض حين يصاب المحصول - الذي ينتظره - بسوء!

* * *

ثمرة: تعلّمنا في كتب العلوم وفي كتب الحياة أن الحشائش الصغيرة التي تنتشر في أحواض الحقول هي خطر غير منظور على جودة المحصول الزراعي الاساسي، حيث أنها تأكل خيرات التربة وتستهلك الموارد المائية عن الأشجار الكبيرة! ■



العادات السبع لكبار الناجحين

إشحذ المنشار

(٢ـ٢)

أحمد البراء الأميري
الرياض

تناولنا في العدد الماضي ترجمة الملخص المركز لكتاب «العادات السبع للأشخاص ذوي التأثير العالي» للكاتب الشهير ستيفن كوفى و في هذا العدد نكمل وبتصرف يسير بقية الترجمة.

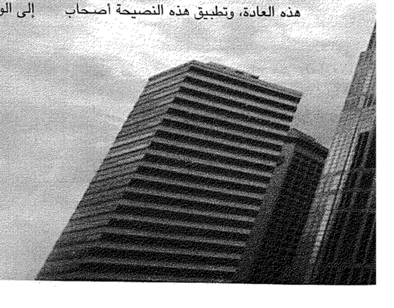
العادة الرابعة: فكر وفق قاعدة «أربح ويربح الآخرون»، أو «الفائدة للجميع»

هذه الطريقة في التفكير هي أساس العلاقة الناجحة بين أي اثنين فأكثر، إذ هي علاقة التعاون الجماعي، لا الاستقلال الفردي: في الزواج، بين الأهل، بين الأصدقاء، في الجمعيات، في الشركات... إلخ. ونقطة البداية في هذه العادة أن يلتزم الإنسان بالبحث عن الحلو والبدائل التي تتحقق فيها الفائدة للجميع، ولا يرضى بالحلول التي تحقق النفع الفردي فقط. وهذا يتطلب ذهنًا متفتحًا، وتفكيرًا إبداعيًا ثريًا، واعتقادًا بإمكان ذلك. ولا يقدر على تبني هذه العادة، وتطبيق هذه النصيحة أصحاب الذهن المحدود الذين يعتقدون أن الفائدة متاحة للنخبة فقط، وهم الذين يفكرون وفق قاعدة: «أربح ويخسر الآخرون». إن اتفاقية «أربح ويربح الآخرون» تقوم على خمسة عناصر واضحة:

- الأهداف المأمولة.
- الإرشادات اللازمة والخطوط العريضة الجلية.
- المصادر المتاحة.
- المسؤولية المحدودة.
- النتائج المترتبة.

تطبيقات العادة الرابعة

- ابحث عن مناسبة تسعى من خلالها إلى الوصول إلى اتفاقية ما، أو تتفاوض



فيها حول قضية معينة، وحاول أن تجد الخيارات التي يستفيد منها جميع الأطراف، ثم طبق قاعدة «إما أن أربح ويربح الآخرون، وإما البحث عن خيار آخر».

- حدد ثلاث علاقات مهمة في حياتك، (مثلاً: علاقتك بوالديك، علاقتك بزوجتك، علاقتك بأولادك، علاقتك بإخوتك وأخواتك...إلخ)، وتصور أن كل واحدة من هذه العلاقات شبيهة بـ «حساب مصرفي عاطفي». اكتب على ورق الطرق التي تعينك على «الإبداع» في تلك الحسابات ليزداد رصيدك فيها

- ابحث عن إنسان تعرفه «إما شخصيًا، وإما تاريخيًا» يمثل الأنموذج الذي يحتذى في تطبيق عادة: «أربح ويربح الآخرون»، وحاول أن تتعلم منه دروسًا تطبقها في حياتك اليومية.

(أقول: في التراث الإسلامي المتمثل أولاً في القرآن والسنة، ثم في الفهم المستنير لهما، والتطبيق الصحيح لهما عبر التاريخ ينابيع ثرّة تغني هذه القاعدة! والحديث الشريف: «لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» خير تعبير عن المعنى الذي تدور حوله القاعدة).

العادة الخامسة: افهم جيدًا ما يقال ثم افهم جيدًا ما تقول

ونص المؤلف: «اسع أولاً إلى أن تفهم ثم إلى أن تفهم ». هذه العادة هي عادة «التواصل والتفاهم»، وهي من أهم القواعد في حياة الناس، وهي - كذلك - مفتاح لبناء علاقة: «أربح ويربح الآخرون».

لابد للطبيب من أن يشخص المرض قبل أن يصف الدواء، يعني: لابد من أن يفهم أولاً. ولابد للتاجر الناجح من أن يعرف حاجة السوق قبل عرض البضاعة المطلوبة، وتقديم الحلول للمشكلات الموجودة، إذ لا يمكن أن ينجح بمجرد إنزال البضاعة التي عنده إلى السوق، ما لم تكن هناك حاجة إلى شرائها من قبل المستهلكين.

إننا نرى العالم من خلال ذواتنا، ولا نراه كما هو بالفعل، ورؤيتنا تعتمد على الخبرات التي اكتسبناها، والتجارب التي مررنا بها، والتصورات المستقرة في أذهاننا، وعلى نوعية ثقافتنا ومداها.

إن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمصداقية والثقة بين الناس ناجمة عن اختلاف في الإدراك والتصورات فيما بينهم. ولحل هذه المشكلات وإزالة تلك الخلافات واستعادة الثقة المتبادلة، على المرء أن يتحلى بالقدرة على التقدير الحقيقي الصادق لظروف الطرف الآخر، ومحاولة أن يضع نفسه مكانه، حتى يفهم وجهة نظره.

إن الإصغاء المتفهم هو علاج نفسي فعال، لأنه يتيح للمرء أن يفضي بمكنون نفسه لمن يصغي إليه باهتمام وتقدير، ويعيره أذنًا واعية. ومتى وجد الناس من يتفهم ظروفهم ويقدرها يتخلون عن موقف الدفاع عن أنفسهم وتبرير تصرفاتهم.

تطبيق القاعدة الخامسة

ـ عندما ترى في المستقبل شخصين يتحاوران، غط أذنيك لمدة دقائق وراقبهما بدقة. ما المشاعر المتبادلة بينهما التي لا يمكن التعبير عنها بمجرد اللغة؟ حاول في مقابلاتك القادمة أن تستشعر تلك المشاعر، واتخذ منها موقف التفهم والاحترام.

ـ اختر علاقة بينك وبين شخص آخر تشعر أن «الرصيد العاطفي» فيها قد انتهى. حاول أن تتفهم وضع ذلك الشخص، وتسجل ملاحظاتك على ورقة كما تبدو من وجهة نظره هو، لا من وجهة نظرك. وفي مقابلتك التالية معه أصغ إليه باهتمام، وقارن ما يقوله بما سجلته، إلى أي درجة كنت مصيبًا في تقديرك؟ هل فهمت الآن وجهة نظره؟

ـ عندما «تضبط نفسك متلبسًا» بعملية سبر مشاعر الآخرين، والحكم عليهم من خلالها، وتصنيفهم، وتأويل كلامهم وتصرفاتهم، اعترف بذلك بينك وبين نفسك، وإذا دعا الأمر اعتذر من الطرف الآخر، وابدأ بالإصغاء إليه بقصد التفهم التام لظروفه ومشاعره.

العادة السادسة: التعاون المبدع

هذه عادة التعاون والتآزر والشعور «بالجسد الواحد»، والعمل بروح الفريق الذي يخفق إذا لم يتخل كل فرد فيه عن الأنانية، ويتحل بالإيثار، وتظهر نتائجها لأولئك الذين يؤمنون بسياسة: «أربح ويربح الآخرون»، ويتمتعون بعقلية متفتحة ذكية، ويتفهمون ظروف الآخرين ويقدرونها، ولا «يقومونهم» من خلال ذواتهم هم، وخبراتهم الخاصة. في هذه الحالة يكون المجموع أكثر من آحاده، يصبح: ١+١= ٣!!

إن «التعاون المبدع» هو حصيلة تقدير الفروق الفردية بين الناس، والسعي إلى تقريب وجهات النظر بروح الاحترام المتبادل، وفي هذه الحال يشعر الأفراد بحرية البحث عن أفضل البدائل الممكنة، ولا يقيدون أنفسهم بما هو مطروح، بل ربما يأتون بحلول ناجعة لم تكن في الحسبان.

إن «التعاون المبدع» طريقة ناجحة لحل المشكلات بدلاً من طريقة «إرضاء كل الأطراف» أو «تهدئة الأوضاع».

إن الخائفين يسعون إلى أن يلقوا مسؤولية اتخاذ القرارات، واقتراح البدائل والحلول على أكتاف الآخرين، ويحيطون أنفسهم بأشخاص يتفقون معهم في وجهات النظر، وطرائق التفكير، حتى يأمنوا من النقد والمعارضة، ويضمنوا التأييد والمعاضدة. إنهم لا يفرقون بين التماثل والوحدة، وبين التشاكل والاتحاد. فالتماثل بين أفراد يلبسون زيًا واحدًا، لا يعني أنهم على قلب رجل واحد، والتشاكل في المظهر لا يعني الاتفاق في المخبر.

تطبيقات العادة السادسة

ـ خذ شخصًا ينظر إلى الأمر بطريقة مغايرة لطريقتك، وتأمل في الاختلاف بينكما: هل يمكن أن يؤدي إلى حلول وبدائل لم تكن مطروحة؟ اطلب من هذا الشخص صراحة أن يقدم اقتراحات، ويبين وجهات نظره في حل مشكلة قائمة أو تنفيذ مشروع مقترح. أظهر اهتمامك بما يقول، وعبر عن رأيك بشجاعة ولباقة.

ـ ابحث عن مصادر حقيقية تحقق الشعور بالأمن لدى الجميع، وفكر في كيفية الاستفادة من هذه المصادر لتحقيق التعاون المنشود في علاقاتك مع الآخرين.

ـ حدد حالة ترغب في أن تحصل فيها على تعاون أكبر بين المشاركين، وعمل بروح الفريق، وما الشروط التي تحتاج إليها لتحقيق هذه التعاون؟ وماذا بإمكانك أن تفعل لتحقيق هذه الشروط؟

العادة السابعة: اشحذ المنشار

هذه عادة تجديد الذات «أو التجدد الذاتي» إن الدرس القاسي الذي تلقاه المزارع الأحمق، صاحب الوزة، يعلمنا أن للنجاح وجهين:

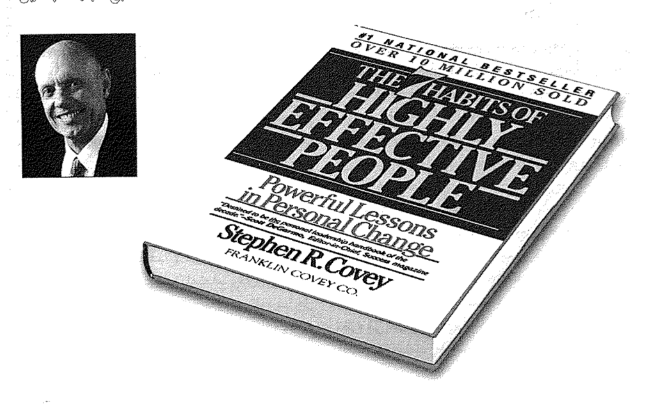
ـ «الوزة» التي تمثل «القدرة على الإنتاج».

ـ «البيض الذهبي» الذي يمثل «الإنتاج» أو الثمرة الموجودة، ومن الحكمة المحافظة على التوازن بين الوجهين. فأكثر الناس حينما يكونون مشغولين «بالإنتاج أو العمل أو عملية النشر» لا يهتمون «بشحذ المنشار» لأن «الصيانة» نادرًا ما تعطي أرباحًا كبيرة سريعة.

إن عملية «شحذ المنشار» تعني أن يكون لدى الإنسان برنامج متوازن لصقل نفسه وقدراته، ومواهبه، وتجديد ذاته في النواحي الخمس التالية:

ـ الناحية الروحية.

ـ الناحية العاطفية.



- الناحية الجسمية.
- الناحية العقلية.
- الناحية الاجتماعية.

ودون هذا البرنامج تضعف هذه النواحي جميعًا، أو يضعف بعضها، ويذبل، ويفقد حيويته، وتتناقص قدرة المرء على العطاء.

إن العادة السابعة يمكن أن نطلق عليها: «قانون الحصاد»، فنحن نحصد ما نزرع، فإذا زرعنا في نفوسنا العادات التي تحدثنا عنها، وطبقناها في حياتنا، زرعنا النجاح، والسعادة والفاعلية، بتوفيق الله سبحانه وتعالى.

تطبيقات العادة السابعة

- انهض من فراشك في وقت محدد كل يوم، ومارس الرياضة البدنية لمدة «٣٠» دقيقة.
- اقرأ شيئًا يغني روحك وينميها «أقول: لا يوجد خير من القرآن الكريم والحديث الشريف»، وتفكر فيما تقرأ، وحاول تطبيقه في حياتك العملية.
- خصص كل أسبوع «ساعتين مثلاً» تقضيها مع أفراد أسرتك وأقاربك، لتقوية صلتك بهم، وتحسين علاقاتك معهم. «أقول: وفي الحديث الشريف كنوز لا تنفد في: صلة الرحم، والإحسان إلى الأقارب والجيران والإخوان...إلخ، وبناء علاقات إنسانية واجتماعية مثالية، لا يلتفت إليها أكثرنا مع الأسف!».

بهذا - أيها القارئ الكريم - تنتهي ترجمة ملخص الكتاب، وقد حرصت - قدر الطاقة - على عدم التصرف في الترجمة، فنجحت أحيانًا، ولم أفلح في بعض الأحيان لأسباب منها: اختلاف الخصائص التعبيرية بين اللغتين، الأمر الذي يعرفه حق المعرفة العاملون في حقل الترجمة.

إن بعض أو جل ما جاء في الكتاب قد يكون ليس جديدًا علينا، وربما نستغرب من النجاح الكبير، والشهرة الواسعة التي حققها الكتاب والمؤلف، وأنا أعتقد أن جزءًا كبيرًا من هذه الشهرة سببها الأول: الدعاية الواسعة، والتسويق الناجح، وما أنفق في سبيلهما من المال!! ثم تأتي بعد ذلك قيمة الكتاب الذاتية، وقدرة المؤلف الكبير على حسن التعبير بلغته، ومخاطبة قومه بما يفهمون، وما يحتاجون. ولو ظهر هذا الكتاب - أول ما ظهر - باللغة العربية، لما التفت إليه أحد، ولما ترجم إلى أي لغة أخرى! وهذه طبيعة الثقافة الغالبة والثقافة المغلوبة!! فعامة الناس لا يهتمون بما قيل، بل يهتمون بمن قال! وقيمة الكلام يأخذونها من قيمة صاحب الكلام، وكم أوقعنا هذا الخطأ التفكيري - نحن المسلمين - في مآس دفعنا ثمنها أموالاً ودماء!

ويبقى تعليق يناسب المقام: إن أعظم دواء لا ينفع المريض ما لم يستعمله بالشكل الصحيح، وما أكثر الحكم التي نعرفها، وما أقل ما نطبقه منها!! ■



الوجبات السريعة:

التوابل تخفي «الهوايل»

محي الدين لبنية
المدينة المنورة



في الكثير من دول العالم انتشرت المطاعم المتخصصة في تحضير وجبات الأغذية السريعة بأنواعها، وهي صناعة تلاقي رواجًا كبيرًا في الأسواق لرغبة عدد متزايد من الناس في تناول طعامهم دون بذل أي مجهود في تحضيرها، خصوصًا في ظروف كثرة انشغال الناس بأمور حياتهم اليومية وزيادة ضغوط العمل على الأب أو الوالدين معًا. وتتنوع وجبات الأغذية السريعة الموجودة في الأسواق من بلد إلى آخر في العالم مثل البرجر والبيتزا وشطائر اللحم والدجاج البروست والشاورما والدجاج المشوي، وأصبح الكثير من أرباب البيوت يحملون معهم عند عودتهم إلى منازلهم مثل هذه الأغذية بعد الظهر على الغداء أو مساء على العشاء. وخصصت بعض محلات بيع الأغذية السريعة ركنًا فيها للرجال وركنًا آخر للعائلات، فاعتاد البعض أخذ أفراد أسرته إلى مثل هذه المطاعم مرة أو أكثر كل أسبوع لتناول وجبة طعام كأحد وسائل التسلية والمتعة. واستوردت طرق تحضير الكثير من الوجبات السريعة من دول أجنبية مثل أمريكا وإيطاليا وإنجلترا، حيث لا تصرف معظم النساء وقتًا طويلاً من حياتها في تحضير الطعام في المطبخ لانشغالهن ساعات طويلة خارج المنزل.

لا يوجد تعريف محدد للوجبات الغذائية السريعة Fast Foods، وتختلف أنواع الشائع منها في الأسواق من بلد إلى آخر، وسمي بعضها بالأغذية الشعبية كالهمبرجر Hambuger مع البطاطس المقلية بالزيت والدجاج البروستد Proceed chicken في الولايات المتحدة، والبيتزا Betza في إيطاليا وسواها، والسمك المقلي مع شرائح البطاطس Fish&Chips في المملكة المتحدة، وسندويتشات الفلافل والفول في مصر وسواها، والمنتو واليغمش والبف والمطبق ومصدرها كما يقال منطقة وسط آسيا. وتتزايد في مختلف مدن المملكة وسواها أعداد المطاعم المتخصصة في تحضير الأغذية السريعة مثل بيف برجر Beef burger والبرجر البقري والدجاج البروستد Proceed chick-en والبيتزا واحتفظت بعضها بأسمائها الأجنبية المشهورة في بلدها الأصلي. كما شاع أيضًا في المملكة بيع شطائر شاورما اللحم وشاورما الدجاج والمطبق والبف والمنتو وسندويشات الفلافل والفول والدجاج المشوي والأسماك المقلية وغيرها.

مكوناتها الغذائية

تحتوي بعض الأغذية السريعة على لحوم الأبقار والأغنام والدجاج المضاف إليها التوابل بأنواعها وغيرها، فمثلاً يتركب البرجر البقري Beef burger مما يعرف باللحم الصناعي المحضر من نسبة قليلة من اللحم الطبيعي مضافًا إليه البروتين النباتي المستخلص من بذور فول الصويا، ويضاف إليه البصل الطازج والبهارات والملح لتغطيه طعمه وإكسابه نكهة أفضل. ويمتاز اللحم الصناعي برخص ثمنه. ولسوء الحظ يجهل الكثير من المستهلكين استعماله في تحضير بعض الوجبات الغذائية السريعة كالبرجر. ويحضر معظم الدجاج البروستد من الدجاج المبرد أو المجمد بعد إضافة التوابل إليه لإكسابه المذاق المميز. وتتباهى إحدى شركات تحضير هذا النوع من الأغذية باستعمال خلطة خاصة من التوابل!

ارتفاع محتواها من الملح

تفضل بعض الشعوب كاليابانيين المذاق الملحي للكثير من وجبات طعامها، بينما تستعمل قبائل الإسكيمو في منطقة سيبيريا بالقطب الشمالي وما جاورها القليل منه في طعامها. ويؤدي الإكثار من استهلاك الملح في الطعام وتناول الأغذية المملحة كالمخلل بأنواعه في زيادة فرص الإصابة بارتفاع ضغط الدم، وخصوصًا في الأشخاص المهيئين وراثيًا أو البدناء لحدوث هذا المرض. ويستعمل في تحضير الكثير من الأغذية السريعة كالبيف برجر والدجاج



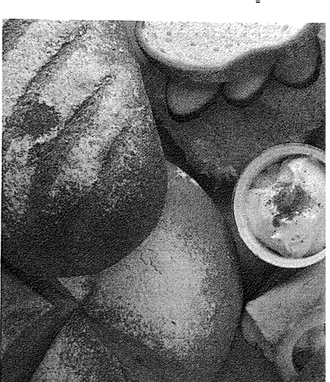
البروستد والبطاطس كميات لا يستهان بها من الملح، وهذا يعني ضرر الإفراط في تناول الأغذية السريعة ذات المحتوى المرتفع من الملح على مرضى ارتفاع ضغط الدم والمهيئين للإصابة به.

تساهم بسعرات حرارية كثيرة

تتصف الكثير من الأغذية السريعة بارتفاع ما تساهم به من الدهون والبروتين والكربوهيدرات. وينتشر استخدام الزيوت في تحضير العديد منها كالدجاج البروست وشرائح البطاطس والسمك المقلي والفلافل والسمبوسك، وهي توفر سعرات حرارية للجسم أكثر من الأغذية الأخرى. وفي أحوال كثيرة تزيد الطاقة التي توفرها عن احتياجات جسم الشخص منها في ظروف قلة نشاطه العضلي واعتماده على التقنيات الحديثة خلال عمله وتنقلاته، فتتحول السعرات الحرارية الزائدة عن احتياجات جسمه إلى دهون تخزن فيها فيزداد وزنه، وتستبعد عادة الأغذية الغنية بالدهون من برامج إنقاص الوزن لتحقيق الهدف المنشود منها.

استعمال بديل الزيت فيها

شاع حديثًا استعمال بعض شركات إنتاج الأغذية السريعة في الولايات المتحدة ودول أخرى بالعالم زيت غذائي خال من السعرات الحرارية سمي زيت



أوليسترا Olestra، وأصبحت بعض المطاعم الأمريكية والأوروبية تعلن على واجهات محلاتها عن استخدامه في تحضير بعض أطباقها الغذائية، ولقد جذبت الأغذية المحضرة منه بشكل خاص اهتمام زائدي الوزن ومرضى البول السكري وسواهم من الأشخاص الذين يرغبون في الحصول على سعرات حرارية أقل منها، فتوفر الأغذية المحضرة منه سعرات حرارية للجسم تقل عن استعمال الزيوت الغذائية العادية في تحضيرها. ونجح العلماء في إنتاج هذا النوع الجديد من الزيوت النباتية وهو يتركب من مخلوط من أسترات السكروز Esters of sucrose من نوع هكسا (٦) وهيبتا (٧) وأوكتا (٨) من أحماض دهنية طويلة السلسلة محضرة من أي زيت غذائي، فلا يمتص هذا الزيت في الأمعاء لعدم قدرة إنزيم الليبيز المحلل للدهون الموجود في الجهاز الهضمي للإنسان على تحليله إلى مكوناته من الأحماض الدهنية والجليسرول فلا يوفر طاقة حرارية للجسم ويخرج مع البراز، ووافقت إدارة الغذاء والدواء الأمريكية على استخدام زيت أوليسترا في عمليات طبخ الأغذية بعد ثبوت عدم ضرره على حيوانات التجارب، فيمكن استخدامه في قلي (تحمير) شرائح البطاطس والسمك وغيرهما من الأغذية الخفيفة. وقام الدكتور لونس شسكن Cheskin L.J ومعاونوه بدراستهم العلمية على تأثيرات استعمال بديل الزيت أوليسترا عوضًا عن الزيوت النباتية في تحمير البطاطس على الجهاز الهضمي للإنسان، وأجريت على (١١١٢٣) متطوعًا تراوحت أعمارهم بين (١٣) و(٨٨) سنة لوجبة طعام واحدة من البطاطس المحمرة فيه، ولم يكتشف ظهور أي تأثيرات صحية سيئة على الجهاز الهضمي لمستعملي زيت أوليسترا. ونشرت نتائج هذا البحث المجلة الطبية الأمريكية (طبعة الشرق الأوسط) J. Amer. Med. Assoc. بالمجلد رقم (٨)، شهر أبريل ١٩٩٨م. ويفيد استخدام بديل الزيت أوليسترا في تحضير الأغذية التي تحمر (القلي) في الزيوت كالبطاطس والسمك والدجاج والفلافل والباذنجان والكوسا وغيرها، فلا توفر سعرات حرارية كثيرة لعدم مساهمة الزيت المستعمل فيها بالطاقة التي توفرها للجسم. واكتشف فريق من العلماء أن استخدام زيت أوليسترا يقلل كمية ما

يمتص من الفيتامينات الذائبة بالدهون وهي (أ) و(د) الموجودة في الطعام بالأمعاء، لأنها تمتص مع دقائق الكيلوس المحتوية على الأحماض الدهنية والجليسرول عبر الليمف بالأمعاء قبل سريانها مع الدم. وينصح العلماء بالحصول على مقادير أكثر من هذه الفيتامينات عند كثرة استخدام زيت أوليسترا في تحضير أطباق طعامهم.

تجاهل الخضراوات الطازجة فيها

تتجاهل الكثير من وجبات الطعام السريعة استعمال الخضراوات بأنواعها في تحضيرها أو لا توفر كميات كافية منها في طعام مستهلكيها. وتساهم الخضراوات الطازجة غذائيًا بالنصيب الأكبر من فيتامين (ج) في الأغذية وبعض الفيتامينات الأخرى وأملاح معدنية وألياف غذائية يحتاج إليها الجسم، وهي تؤكل على شكل طبق سلطة يضم البندورة والبقدونس والخس وغيرها. ويفيد استهلاك الشخص كميات كبيرة من الخضراوات الطازجة في وجبة طعامه إلى شغلها حيزًا في معدته فتقل كمية ما يأخذه من الأغذية الأخرى وبالتالي تقل فرص حدوث زيادة في وزنه.

تكرار استعمال زيوت القلي

تنتشر عادة تكرار استعمال زيوت القلي في مطاعم تحضير الأغذية المحمرة كالفلافل والدجاج البروست في الكثير من المطاعم. وتؤدي عملية رفع درجة حرارة تسخين زيوت القلي في أثناء قلي الأغذية إلى أكسدة وتكسير جزء من الأحماض الدهنية فيها، وتتكون مركبات حلقية وبوليمرات Polymers ومئات المركبات المونمريةmonomeric الموجودة بكميات صغيرة فيها. وهي تظهر في التحليل الكروماتوجرافي لعينة زيت منها. وهناك جدل علمي مستمر حول تأثيراتها الضارة على صحة الإنسان، كما تؤدي عملية تسخين الزيوت في القلي للأغذية إلى فقد جزء من الحمض الدهني حمض لينولينك Linolenic acid وكذلك فيتامين (ي) عند وجودهما فيها.

وأظهرت إحدى الدراسات العلمية أن تكرار تسخين بعض الزيوت النباتية كالذرة وبذرة القطن والقرطم وكذلك السمن الصناعي المستعملة في تحمير ٥ كيلوجرامات من البطاطس لفترة مجموعها ٧,٥ ساعة تسبب حدوث فقد في جزء من محتواها من حمض اللينولينك كما يوضحه الجدول التالي:

نوع الزيت	قبل استعماله	بعد استعماله
زيت القرطم	٧٢٪	٦٩,٢
زيت الذرة	٥٧,٢٪	٥١,٥
زيت بذرة القطن	٥٥,٥٪	٤٩
في السمن الصناعي	٣٠,٢٪	٢٦,٧

وتؤدي عملية قلي اللحوم والأسماك في زيت نباتي جديد إلى فقد نحو ١٧٪ من محتواها من الحمض الأميني ليسين Lysine الموجود في البروتين، وتزداد هذه النسبة إلى ٢٥٪ عند استخدام زيت تكرار استخدامه في عملية القلي، كما يؤدي طول تعريض الزيوت للحرارة والضوء الشديدين إلى حدوث تفاعلات أكسدة فيها وتغيرات في طعمها ونكهتها، وقد تتكون فيها مركبات ضارة بصحة الإنسان. وحذر العلماء من تكرار تسخين الزيوت على درجات حرارة مرتفعة لأنها تسبب احتراق أجزاء من مكوناتها فتصبح ملوثات للزيوت الغذائية لها تأثيرات مسرطنة لحيوانات التجارب. وتختلط في أحوال كثيرة الأجزاء المحروقة المتفحمة مع المادة الغذائية كأقراص الفلافل والدجاج المحمر في الزيت وتدخل إلى الجهاز الهضمي للإنسان.

مضادات الأكسدة في زيوت القلي

يلجأ بعض المتخصصين في إنتاج وجبات الأغذية السريعة إلى إضافة مركبات تضاد أكسدة الزيوت Fat antioxidants المستعملة في عمليات القلي للدجاج والسمك والفلافل وغيرها مثل بيوتيليتد هيدوكسي أنيسول B.H.A وبيوتيليتد هيدروكسي تولوين B.H.T لإطالة فترة استخدام هذه الزيوت دون أكسدتها وتكسر جزيئاتها بسرعة نتيجة درجات الحرارة المرتفعة في أثناء عمليات تحضير هذه الأغذية وتكرار استعمالها في عمليات القلي للأغذية. ويعتقد أن بعض المركبات المضادة للأكسدة ربما له تأثيرات مسرطنة، ويشترط قبل استخدامها في تحضير بعض الأغذية السريعة بالمطاعم موافقة التشريعات الغذائية في المملكة أو غيرها عليها كأحد المركبات الممكن إضافتها للأغذية.



طرق للغش

تتنوع أساليب وطرق غش الأغذية السريعة في أثناء عملية تحضيرها مثل:

* استعمال اللحم الصناعي Artificial meat عوضًا عن الطبيعي دون إعلام المستهلك بذلك، كما هو شائع في تحضير البف برجر والبف واللحم المفروم وشطائر اللحم وسواها.

* استعمال الدجاج واللحوم المجمدة وليس الطازج منهما في تحضير بعضها دون إعلام المستهلكين بذلك.

* يلجأ البعض إلى الإكثار من إضافة التوابل إلى بعض الأغذية بهدف تغطية عيوب يحتمل وجودها في اللحوم المستعملة فيها نتيجة سوء حفظها وتخزينها والحيلولة دون تمكن المستهلكين من تمييز الجيد منها عن الرديء.

* ترتفع نسب الدهون والمواد المالئة مثل النشا والبروتين والملح والتوابل المستخدمة في تحضير سلع غذائية كالبرجر بأنواعه والنقانق وHot dogs والمرتدلا واللحم المفروم.

* الإقلال من كمية اللحم أو لحم الدجاج في سندويتشات الشاورما نتيجة خلطه مع كميات كبيرة من الخضراوات المستعملة فيها كالبندورة والخيار والخس والبصل.

* استعمال أحشاء الحيوان كالمعدة والأمعاء والمخ والبنكرياس في تحضير اللحوم المفرومة.

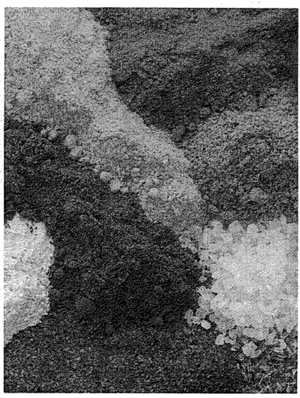
* استعمال دهون ذات جودة منخفضة كالموجود منها حول أحشاء الحيوان (الشحوم) وأنواع رديئة من الزيوت النباتية في تحضير هذه الأغذية.

وضع مواصفات قياسية لها

من الضرورة قيام الهيئة العربية للمواصفات لدول الخليج العربي وسواها في العالم العربي بوضع مواصفات قياسية للأغذية السريعة المتوفرة في الأسواق تحتم على مصنعيها الالتزام بها تفاديًا لغش المستهلكين وحماية صحتهم. فعلى سبيل المثال هناك مواصفة قياسية خاصة بسندويتشات البرجر Burger وهي تنص على ما يلي:

ألا يقل نسبة اللحم الطبيعي في البرجر العادي عن ٧٠٪، ولا تقل في البرجر المحتوي على مواد رابطة ومالئة عن ٦٥٪. ويحظر استخدام أحشاء الحيوان كالمعدة والأمعاء والمخ والبنكرياس في تحضير اللحم المستعمل بهما، ولا تزيد فيهما نسبة الدهون على ٣٠٪، ولا تزيد نسبة الملح على ٢٪. وتضاف المواد الأخرى المستعملة في تحضيرهما حسب النسب التي تسمح بها القوانين الغذائية بشكل لا يضر بصحة المستهلك.

وهناك حاجة إلى فرض رقابة دقيقة على المطاعم المتخصصة في هذه الأغذية للتأكد من مطابقتها لمواصفات الجودة بما يخص المواد المستخدمة في



تحضيرها وعمليات إعدادها للاستهلاك.

من مضار تناولها

تكون الوجبات السريعة المحمرة بالزيت كالدجاج البروست والبطاطس المحمرة والفلافل ذات تأثيرات ضارة بصحة بعض المرضى مثل حالات الشكوى من سوء الهضم والتهاب المعدة وقرحة القولون والكثير من ضحايا القرحة المعدية، لأن الأغذية المحمرة بالزيت بالإضافة إلى ما تحتويه من توابل تشجع المعدة على إفراز عصارتها وبالتالي تزيد فرص حدوث آلام في المعدة. وتنتشر عادة شرب المياه الغازية في أثناء تناول وجبات الأغذية السريعة التي تؤدي إلى دفع الطعام الموجود في المعدة بوساطة غاز ثاني أكسيد الفحم دون اكتمال هضمه إلى الأمعاء، فتضيع الوظيفة الطبيعية لعملية هضم بعض مكونات الطعام في المعدة، كما يؤدي سرعة خلو المعدة من الطعام نتيجة هذا الغاز إلى شعور الشخص بعدم الشبع أو الامتلاء تشجعه على تناول كمية إضافية من الطعام، ويساهم ذلك في حصوله على سعرات حرارية قد تزيد كثيرًا عن احتياجات جسمه.

انتشار حدوث التلوث الغذائي

تنشر الصحف بين حين وآخر حدوث حالات تلوث غذائي لبعض الناس نتيجة تناولهم الأغذية السريعة بالرغم من الجهود التي تبذلها السلطات الصحية للتأكد من التزام محلات بيع هذه الأغذية بالشروط الصحية في عملها وأماكن تحضير الطعام فيها. وتحدث حالات التسمم الغذائي ولو قل عددها نتيجة سوء تداول هذه الأغذية في أثناء تحضيرها. وعمومًا يؤدي تناول الأغذية البروتينية الملوثة بالجراثيم كالدجاج وفطائر اللحم إلى حدوث مضاعفات صحية سيئة لمستهلكيها مثل حالات تسمم غذائي تفوق ما يسببه استهلاك الأغذية الكربوهيدراتية الفاسدة كالحلويات والخبز.■

المراجع

1- Anon. (1998)
Oil substitute (olestra). J. Amer. Med. Assoc. (Middle East ed.), 8:, April, 73.

2- Bourne, G.H. (1973).
World Review of Nutrition and Dietetics. Vol. 16.
Food, Nutrition and Health. Ps. 321,328. S. Karger, London, England.

3- Harris, R.S. and Karmas, E. (1977).
Nutritional Evaluation of Food Processing. Ps. 233,478,481,550.
The AVI Publishing Co., Westport, Connecticut, U.S.A.

4- Krause, M.V., and Mahan, L. K. (1984).
Food, Nutrion, and Diet therapy. Ps. 51,359,. W.B. Saunders Co., London, England.

5- Passmor, R. and Eastwood, M.A. (1991).
Human Nutrition and Dietetics. Ps. 232-235 Churchill livingstone, London, England.

6- Reynolds, J.E.F., et al (eds) (1996).
Martindale. The Extra Pharmacopoeia. P. The pharmaceutical press, London, England.



لراحة يديك
زيرا
ZEBRA
أقلام خاصة
لجميع الطلبة
في جميع المراحل
AL-KHAIRAT STATIONERY
قرطاسية الخيرات

نزهة المشتاق إلى أطهر الآفاق

اتخذت لي زوجة عربية في المدينة المنورة، أردتها أن تنجب لي صبيًا. وعن طريق هذا الصبي «طلال» الذي رزقنا به منذ بضعة أشهر، بدأت أشعر بأن العرب هم أنسبائي مثلما هم إخواني في الإيمان. إنني أريد أن يمد جذوره عميقًا في هذه الأرض، وأن يترعرع واعيًا بعظمة آبائه وأجداده من حيث الدم والثقافة...». أتدري أخي القارئ من أبو طلال هذا؟ إنه (ليوبولد فايس) **Leo-pold Weiss** الذي انتقل من ليالي الأنس في فيينا، إلى زمان الوصل في دروب مكة المكرمة. ومن جبال الألب إلى جبال تهامة وعسير. ومن غابات بوهيميا إلى نخيل يثرب. ومن بحر البلطيق إلى لجج الرمال في صحراء النفود الكبرى. ومن اليهودية إلى الإسلام.

إنه العبور الكبير في حياة المسلم العظيم محمد أسد (رحمه الله) المولود في النمسا سنة ١٩٠٠م، والمتوفى في الولايات المتحدة ١٩٩٢م. الرجل الذي عشق الإسلام فعشق العرب فعشق جزيرة العرب فعشق الحرمين الشريفين: مكة والمدينة، ذهب إلى جزيرة العرب في مهمة صحفية فأحب الإسلام، وحبه للإسلام حبب إليه العرب، فمكث بين ظهرانيهم ست سنوات، حج فيهن ست حجات. من ١٩٢٧م إلى ١٩٣٤م.

حج أول مرة سنة ١٩٢٧م، وهناك في جوار أقدس البقاع، خطف الموت زوجته (إليسا)، فآثر أن يكون مرقدها في رمال مكة المطهرة، وبذلك صار له في أرض الحرمين الشريفين بضعة منه. أما في عام ١٩٣٢م فقد أقام طويلاً في المدينة المنورة، وأراد أن يؤصل فيها جذوره، فتزوج سيدة عربية من أهلها. لقد شاء أن يضيف إلى الرابطة الروحية رابطة دم ونسب. يسجل محمد أسد مشاهد إيمانية تفيض بسحر البلاغة وجلال الحق، يقول عن أول عهده بمكة المكرمة: «انتقلت إلى بيت جميل في الطرف الجنوبي من مكة، قرب المضيق الصخري الذي تمر به الطريق إلى اليمن. كان بيتًا مطلاً على جزء كبير من مكة، مآذن المسجد الحرام وآلاف البيوت ذات الآجر الملون، يا له من مسلم عظيم ! ذلك الذي اختلط الإيمان بلحمه وعظامه وأعماق وجدانه. وإننا لنعيد اليوم كلماته الرائعة نروّي بها نفوسنا العطشى إلى عزة المؤمن:

«بالرغم من أنني لم أكن قد عرفت مكة لسنوات عديدة، فإنها كانت دائمًا هدفي وغايتي. لقد نادتني قبل أن أعي نداءها بوقت طويل، بصوت قوي: إن ملكي هنا في هذه الدنيا كما هو ملكي في الآخرة. إن ملكي يحيط بجسم الإنسان كما يحيط روحه، وتمتد إلى كل ما يفكر ويشعر به وما يفعله، إلى تجارته وصلاته، إلى غرفة نومه وسياسته، إن ملكي لا نهاية له ولا حدود». ويتابع المفكر المهتدي شارحًا: «.. وعندما تبين لي كل ذلك خلال عدد من السنين، وعرفت أن أخوةً الإسلام تنتظرني منذ أن ولدت، اعتنقت الإسلام. لقد تحققت أخيراً رغبتي أيام صباي، أن أنتمي إلى مدار معين من الأفكار والآراء، أن أكون جزءًا من أمة واحدة مؤلفة من إخوة».

نعم أمة واحدة ! هذا ما حدا بالشاب (ليوبولد) إلى أن يتخذ الإسلام دينًا والمسلمين إخوانًا. فهل بقيت الأمة واحدة موحدة تَحُثُّ أمثال (ليوبولد) على الولوج إلى نور الإيمان؟ أدعو الله أن يمن على الحجيج بفهم معنى الأمة الواحدة. قبل ثلاثة أرباع القرن كان شعورنا بوحدة أمتنا أشد وأظهر. وقد خلّد لنا محمد أسد صورة من صور الأمة الواحدة. صورة مطبوعة في نواظرنا، نحتاج إلى أن نطبعها في عقولنا وقلوبنا وسياساتنا ومؤتمراتنا. فشاهد معي أخي القارئ: « معسكر كبير جداً من الخيام والمطايا والهوادج التي لا عد لها ولا حصر. خليط من اللغات: العربية والهندوستانية والفارسية والصومالية والتركية.. كان ذلك في الحق مجموعة من الأمم، غير أنه لما كان كل فرد يرتدي لباس الإحرام، فإن المرء لم يكن يلحظ أيما فرق بين مختلف الأجناس التي بدت وكأنها أمة واحدة ليس غير».

إنها ليست مسألة مظهرية، إننا لسنا بصدد استعراض جماهيري، أو لوحة تشكيلية بشرية، أو مهرجان بالمعنى التافه السائد. إنه ليس زيًا موحداً بالمعنى المراد من الفرق الرياضية أو العسكرية. إنه إن جاز التعبير خروج عن الأزياء، وتخلص مؤقت من الإشارات والشعارات. هكذا رآه

محمد سعيد الصاوي
الإسكندرية

محمد أسد بعبارته:

«يتجرد كل زائر لبيت الله من كل شعور بالفرق بين الأمم والأجناس، أو بين الغني والفقير، والرفيع والوضيع، لكي يعلم الجميع أنهم سواسية أمام الله والناس. وإذًا فسريعًا ما اختفت جميع ألبسة الرجال الزاهية، ولم يعد باستطاعتك أن ترى الطرابيش التونسية الحمراء، أو البرانس المراكشية الفاخرة، أو جلابيات الفلاحين المصريين الكثيرة الزخرف. وفي كل مكان من حولك لم يكن هناك سوى هذا اللباس الأبيض المتواضع، مجردًا من أي زينة، تتشح به الأجسام التي أخذت تمشي بقدر أكبر من الاعتدال والعزة، وقد أثّر بها هذا الانتقال إلى حالة الحج».

نعم هو انتقال إلى حالة لم يجد لها الرجل اسمًا، فقال: إنها (حالة الحج). ولولا حالة الحج هذه ما تمكن محمد أسد من أن يقول وهو على مشارف الكعبة: «يخيل إلي أننا طائرون مع الريح، منغمسون في سعادة لا تعرف نهاية ولا حدودًا . وتزعق الريح في أذني بنشيد النصر.. إنك لن تكون غريبًا بعد الآن أبدًا.. إخوان لي عن اليمين وإخوان لي عن اليسار، كلهم لا أعرفهم، ولكن أحدًا منهم ليس غريبًا عني».

ها نحن أمام بيت الله العتيق، محط الأشواق ومنتهى الغايات: «إنها الكعبة التي كانت ولا تزال محط أشواق الملايين الكثيرة من الناس قرونًا عديدة. إن حجاجًا لا يحصون ولا يعدون قد بذلوا تضحيات عظيمة عبر العصور للوصول إلى هذه الحجة، فمات الكثيرون منهم على الطريق وبلغها الكثيرون منهم بعد مشقة كبرى، وفي أعينهم جميعًا كان ذلك المبنى الصغير، ذروة آمالهم وغاية أحلامهم».

هنا تزول الهموم ويصفو القلب ويجتمع الشمل . يتابع محمد أسد تأملاته الروحية: «وتابعت طوافي، ومرت الدقائق، وأخذ كل ما كان تافهًا مرًا في قلبي يزايل قلبي، وأصبحت جزءًا من سيل دائري. هل كان هذا معنى ما كنا نفعل: أن نصبح واعين أن المرء جزء من حركة في مدار؟ هل كان ذلك نهاية كل حيرة؟ وتلاشت الدقائق، وهدأ الزمن نفسه، وكان هذا المكان محور العالم».

«إن المرء ليحس دائمًا بوجود إبراهيم (روحيًا)، في بلاد العرب وفي جميع أقطار العالم الإسلامي»، وشعائر الحج لا تزال منذ قديم الأزمنة وطيدة الصلة بقصة إبراهيم، ﴿ وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ﴾ [البقرة :١٢٥].

الأصول والجذور

إن في النفس لحزنًا لا انقضاء له؛ لأن جزيرة العرب التي أحببناها وعشقناها مع محمد أسد، لم يعد لها وجود إلا في ذكرياتنا وخفايا ضمائرنا. يوم كتب محمد أسد كتابه (الطريق إلى مكة) **Road to Mecca** في عام ١٩٥٤م، قال: إن جزيرة العرب التي عرفها هو قد زالت من عالم الوجود. ترى ماذا نقول نحن اليوم؟ لقد تألم الرجل آنذاك لأن جزيرة العرب قد تلاشت بساطتها العظيمة، كما تلاشى معها الكثير مما كان نسيجَ وحده في عالم الإنسان.

حين دخل محمد أسد مدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وجد « الصمت العميق المألوف يخيم على شوارعها الخالية الناعسة. وكانت مشربيات البيوت تتدلى سوداء صامتة فوق رؤوسنا، كما كان الهواء المضاء بنور القمر دافئًا كالحليب الذي حُلب هذه اللحظة. رأيت عن بعد مآذن مسجد النبي الخمس، شامخة عذبة كأصوات الناي. كانت المدينة تستحم بضياء أزرق موشى بالذهب والخضرة»

الحضور النبوي الدائم

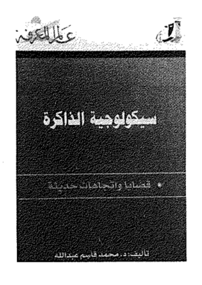
«لا تزاحم ولا تصادم؛ لأن الوقت في المدينة المنورة لا يطارد الناس.. كل الناس الذين يعيشون في هذه المدينة أو حتى يقيمون فيها بصورة مؤقتة، سريعًا ما يصبح لهم ما يمكن أن يسمى بالمزاج المشترك، وبالتالي السلوك المشترك، والتعبير الوجهي المشترك، ذلك أنهم جميعًا قد جذبتهم شخصية النبي صلى الله عليه وسلم.. فحتى بعد مرور ثلاثة عشر قرنًا، لا يزال وجوده الروحي حيًا هنا كما كان يومذاك».

أخي القارئ، تضرع إلى الله القدير أن يمن علينا بصحبة نبيه الحبيب في دار الكرامة. اللهم ارزقنا حب المدينة المنورة على ساكنها أفضل الصلاة والسلام. استمعوا لصوت المسلم العظيم يسجل هذه العاطفة الإيمانية: «ليس هناك من مدينة أحبها الناس إلى هذا الحد من أجل شخصية واحدة، وليس هناك من رجل مضى على وفاته أكثر من ألف وثلاثمائة عام، قد نال مثل هذا الحب، ومن قبل هذا العدد من الأفئدة، مثل ذلك الذي يرقد تحت القبة الخضراء. ولقد بقي هذا الحب بعد وفاته، وهو لا يزال حيًا في قلوب أتباعه حتى اليوم كنشيد متعدد النغمات. إنه حي في المدينة لا يزال ينطق به كل حجر من أحجارها، وإنك لتكاد تستطيع أن تلمسه بيديك، ولكنك لا تستطيع له صوغًا في كلمات».

إياكم والحب الفارغ.. يحذرنا محمد أسد من ادعاءات الحب الجوفاء، التي لا يصدقها العمل والبذل والجهاد وتمام الانقياد للشرع القويم: «الواقع أن النبي أصر على أن ينقح تنقيحًا شاملاً دقيقًا جميع المفهومات الاجتماعية تقريبًا»■

بعض المجتمعات تفوق غيرها في توليد الأفكار الجديدة

الذاكرة والإبداع



اسم الكتاب: سيكولوجية الذاكرة.
المؤلف: د. محمد قاسم عبدالله.
تاريخ النشر: ٢٠٠٣م.
دار النشر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.
عرض: محمد عويس.

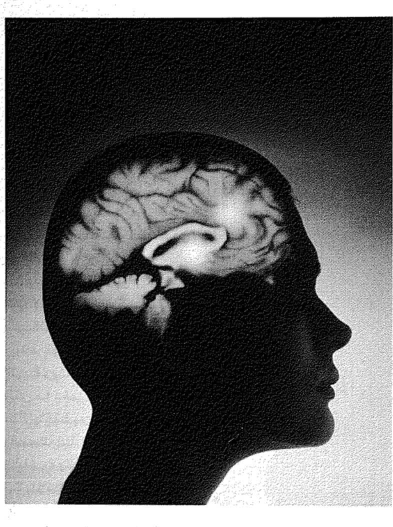
الذاكرة ضرورية جدًا لاسترجاع ما جرى تعلمه، وحين تعاني الذاكرة ضعفًا أو اضطرابًا فإن هذا سينعكس مباشرة على الأداء والتعلم والشخصية.

والذاكرة ليست موضوعًا كأي موضوع يبحثه علماء النفس، وذلك لأنها جوهر العمليات المعرفية التي تدفع الشخص إلى التصرف بهذا الشكل أو ذاك.

ولا يزال الكثير من التساؤلات يثار عن طبيعة هذه العملية وآلياتها وطرق تنميتها ومعالجة اضطراباتها، ويشترك في بحثها فريق من المتخصصين في فروع مختلفة من أجل مزيد من الفهم، ولكن الجديد الذي يبحثه المتخصصون حاليًا هو: الذاكرة اللاشعورية، الذاكرة الراضية التي تعرضت لصدمة، الذاكرة المزيفة، الإيحاء والذاكرة، ذاكرة شهود العيان والمستجوبين في أثناء الاستجواب، القانون والذاكرة، إضافة إلى موضوعات الذاكرة والمخ، والذاكرة والتغذية، والذاكرة لدى المتقدمين في السن.

ويمثل هذا الكتاب خلاصة لأهم وأحدث النتائج العلمية حول هذه الموضوعات التي كانت مركز اهتمام المؤلف في السنوات الأخيرة من عمله العلمي والأكاديمي. وقد عرض المؤلف مادة الكتاب في ثلاثة محاور رئيسة متكاملة هي:

- مفاهيم أساسية وحديثة حول الذاكرة (الذاكرة وطبيعتها، علاقة الذاكرة بالتعلم، الذاكرة والإبداع، الذاكرة لدى الحيوانات والنباتات، التغذية والذاكرة).
- أشكال الذاكرة وقضايا قانونية واجتماعية (الذكريات الشخصية، الذاكرة الراضية التي تعرضت لصدمة، الذاكرة المزيفة، الذاكرة والإيحاء، الذاكرة والقانون، ذاكرة الشهود، الإقناع القسري، التمييز بين الذاكرة الحقيقية والمزيفة).



- الذاكرة والصحة النفسية (المواد والعقاقير التي تؤثر في الذاكرة، الذاكرة والأمراض المزمنة، الذاكرة والاضطرابات النفسية، الذاكرة والتقدم في السن).

وعن المفهوم المعاصر للنسيان يشير المؤلف إلى أن علاقة النسيان بالذاكرة طويلة المدى قد تكون علاقة ضعيفة جدًا، وأن عدم القدرة على تذكر الحوادث الماضية يعود في معظمه إلى الفشل في ترميز أو تخزين هذه المعلومات والأحداث بشكل مناسب. فإذا لم ينتبه الفرد بفعالية للمعلومات المرغوب في ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات، وما لم تستخدم استراتيجيات مناسبة لاستعادتها فلن يتم تذكرها. وقد ثبت أن الضغط النفسي كمواقف الاختبارات قد يكون بدرجة عالية بحيث لا يتيح للفرد القدرة على استرجاع معلوماته من الذاكرة.

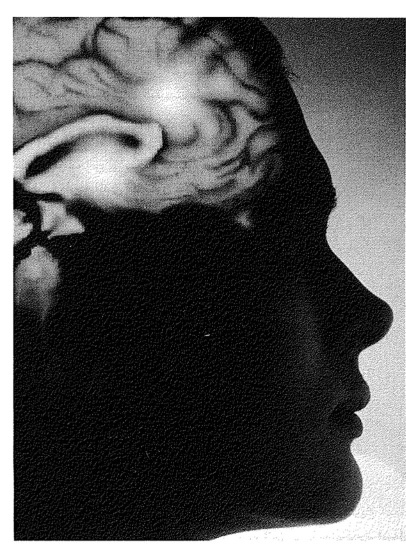
ويمكن استعادة هذه المعلومات إذا توافرت الظروف المناسبة (كالاستثارة الكهربائية لبعض أجزاء المخ) إلا أن الاستثارة الكهربائية ليست الوحيدة التي تساعد في ذلك فالحياة الواقعية، والدراسات النفسية، تشير جميعها إلى أن الحوادث والمعلومات التي جرى تعلمها منذ سنين يمكن استعادتها بتفصيلاتها في ظروف حياتية واقعية، كما بينت أن تزويد الفرد ببعض القرائن والدلائل تمكنه من استعادتها بتفصيلاتها.

ويذكر المؤلف أنه عادة يطرح السؤال التالي وفقًا للاعتبارات الحضارية والثقافية: لماذا يستطيع بعض الأفراد أو المجتمعات أن يقدموا أفكارًا جديدة أو استعمالات إبداعية للأشياء، ولا يستطيع البعض الآخر أن يفعل الشيء نفسه؟.... إن جزءًا غير يسير من الإجابة عن هذا السؤال يحدده الموروث الثقافي أو الحضاري للفرد والمجتمع.

إن الإبداع هو دالة للثقافة والحضارة، ومن الممكن تعليم الإبداع وتنمية الذاكرة الفردية والجمعية، بحيث يصبح أفراد المجتمع أكثر مرونة في تفكيرهم، وتعليمهم كيفية التعلم ليسبروا غور القضايا الفلسفية والعلمية بشكل أكثر عمقًا. وقد افترض أن الإبداع والحفاظ على التراث الثقافي والحضاري ينشآن وينموان عن طريق الوسائل التالية:

- **تنمية قاعدة من المعلومات وتطويرها:** فالمعرفة الثرية في العلوم والآداب والفنون تمنح المبدع، والمجتمع عمومًا، مخزنًا ضخمًا من المعلومات التي تفجر قدراته وإمكاناته الإبداعية والعقلية. إن كل واحد من المبدعين عبر التاريخ قد قضى عددًا من السنوات في جمع المعلومات وتكوين مهاراته الأساسية، وقد تبين أن العامل المشترك بين المبدعين جميعًا هو أداء العمل مهما كان شاقًا بإرادتهم الحرة.

- **توفير البيئة والمناخ الملائم للإبداع:** فالعصف الدماغي كطريقة لتنمية الإبداع قد سادت لسنوات طويلة، وفيها يسمح لكل الأفراد بتنمية قدراتهم وتفكيرهم لإنتاج أكبر عدد من الأفكار، يمكن تذكره أو



إنتاجه من دون انتقاد أو توجيه مهما كانت سذاجة هذه الأفكار.

- **البحث عن المتشابه والمتناظر من الحلول:** تؤدي الذاكرة دورًا مهمًا في تنمية القدرات الإبداعية، حيث يراجع الفرد حلول المشكلات الشبيهة بالمشكلة التي يواجهها من ذاكرته، وتفكيره التباعدي، وذلك مقابل التفكير التقاربي الذي يعتبر من خصائص الذكاء، في حين يعتبر التفكير التباعدي من خصائص المبدعين.

ويشير المؤلف إلى أن التغذية من أهم الأنظمة التي تساعد في الحفاظ على الذاكرة، إذا لم نقل تقويتها، ويوجد العديد من الفيتامينات والأغذية التي تقوي الوظائف العقلية والذاكرة. ولكن ما يجب الانتباه إليه أن هناك صلة وثيقة بين الصحتين النفسية والجسمية، فممارسة التمارين الرياضية والأنشطة الاجتماعية مفيدة مثلها مثل الأغذية. وفيما يتعلق بالفيتامينات نجد أنواعًا منها ظهر تأثيرها في الذاكرة والذكاء منها:

فيتامين B1: هو الذي يحول الكربوهيدرات إلى غذاء المخ، وإذا لم يتوافر هذا الفيتامين في الغذاء يصاب الشخص بالتعب والأرق والخمول. ويوجد هذا الفيتامين في الحبوب والبقول المجففة وبعض اللحوم.

فيتامين B3: يساعد على تقوية الذاكرة ومنع الإصابة بالجلطة لأنه يقلل نسبة الكوليسترول في الدم، ويوجد هذا الفيتامين في سمك السلمون والدجاج والكبد.

فيتامين B6: وهو ضروري للمخ من أجل تكوين الناقلات العصبية، ويوجد في الحبوب وبذور دوار الشمس ومعظم الخضراوات.

فيتامين B12: يساعد على تكوين الأينسل كولين المطلوب لتحسين الذاكرة ويوجد في منتجات الألبان واللحوم والأسماك.

فيتامين C: نقصه يسبب مشكلات في الذاكرة وعدم التركيز ويوجد في الموالح من الفاكهة والفلفل الأخضر والأحمر.

فيتامين E: ثبت أنه يخفف من تقدم مرض الزهايمر، وأفضل مصادره الخضراوات الطازجة والزيوت النباتية.

وحول دراسة الذاكرة لدى الأطفال يقرر المؤلف أن جميع الدراسات التجريبية والإكلينكية أثبتت وجود ثلاث منظومات للذاكرة هي: الذاكرة السلوكية، والذاكرة الخاصة (التي لا يعبر عنها) أو الضمنية، وذاكرة السير الذاتية. وتعتبر الذاكرة السلوكية والذاكرة الخاصة الضمنية مخزنًا للذكريات الرضية لدى الأطفال. أما لدى الأطفال الصغار فتعبر الذكريات الرضية عن نفسها من خلال السلوكيات الحسية والحركية والجسمية، وهذا ما يسمى بالذاكرة الجسمية الحسية، رغم ذلك فإن الأطفال الذين يبلغون الثالثة من عمرهم - وأحيانًا الذين يبلغون الثانية من عمرهم - يعبرون عن ذكرياتهم لفظيًا، وهذا ما يسمى بالذاكرة

اللفظية حول الصدمة وتتضح مع تقدمهم في السن، قد تكون هذه الذاكرة مجزأة وغير مكتملة في تفصيلاتها وخصوصًا لدى الأطفال الصغار.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التنويم المغناطيسي والذاكرة يشير المؤلف إلى أن مصطلح التنويم استخدم لأول مرة عام ١٨٢٠ وهو طريقة للتغيير الذي يجري من خلال الإيحاء في الإحساسات والمدركات والأفكار والمشاعر والسلوك، ويجب أن يعد السياق الذي يحدث فيه التنويم ومحيطه، كما أن الناس يتفاوتون في قابليتهم للإيحاء وبالتالي للتنويم المغناطيسي.

وينتقل المؤلف إلى إيضاح النتائج النهائية التي جرى التوصل إليها حول علاقة التنويم بالذاكرة ونذكر منها:

* أن عملية تشويه الذكريات تزداد تحريفًا خلال التنويم المغناطيسي، وذلك في ظل الشروط التالية: عندما يكون الفاحص متحيزًا، وفي أثناء المقابلة التي تستخدم إيحاءات معينة، وحين استعمال طريقة الاستجابة لأسئلة مقيدة الاتجاه، وفي أثناء فواصل الاسترجاع القصيرة، خصوصًا مع المفحوصين الذين يتصفون بقابلية متوسطة أو عالية للإيحاء.

* إن حدة الذاكرة التي تظهر بتأثير التنويم ليست جديرة بالاهتمام حين تكون المعلومات التي يجرى تذكرها متضمنة تفصيلات غير شخصية، في حين أن حدة التذكر التنويمي تحصل لدى بعض الأفراد في ظل شروط معينة في المقابلة، خصوصًا حين يجري استرجاع تفصيلات ذاتية باستعمال طريقة النكوص في العمر (والإيحاء المباشر)، وفي طريقة الاسترجاع الحر. من جهة أخرى قد لا تزيد حدة التذكر وذلك حسب المقابلة التنويمية وطريقة بنائها.

* الذاكرة بصفة عامة غير كاملة، وتتأثر بعدد من العوامل وخصوصًا الضغط الاجتماعي، وقد بينت البحوث أن ما يتم استرجاعه في أثناء التنويم يتأثر بتوقعات المفحوص عن التنويم نفسه، أو توقعاته التي تشكلت بالإيحاء في أثناء اليقظة، وبتأثير الناس الآخرين، ويجب القول أننا لا نستطيع الآن أن نحدد إلى أي درجة تكون الذكريات المسترجعة دقيقة بشكل كامل، أو دقيقة جزئيًا أو غير دقيقة إطلاقًا.

أما عن المواد والعقاقير التي تؤثر في التعلم والذاكرة فيشير المؤلف إلى أنه لم تكن هناك دراسات علمية حول تأثيرها في الذاكرة البشرية قبل عام ١٩٢٠م، ومنذ ذلك التاريخ ظهر ميدان علم النفس الصيدلاني وعلم العقاقير النفسية الذي يدرس تأثير الأدوية خصوصًا في خمسينيات القرن العشرين، حيث بدأت الدراسات في فحص أثر مادة الكلوبرومازين، ومع تطور ميدان علم العقاقير النفسية في الخمسينيات بدأت البحوث المتعددة في دراسة أثر الأدوية في التعلم والذاكرة، وقد زادت هذه البحوث منذ عام ١٩٦٠م حيث بدأ التركيز على دراسة تأثير هذه المواد في الذاكرة وليس في التعلم. وقد قُسمت هذه الأدوية والمواد إلى نوعين: المواد التي تعوق عمل الذاكرة، والمواد التي تسهل أو تساعد على التذكر، وتنتمي إلى الفئة الأولى صادات البروتينات، وصادات أحماض **RNA**، والباربيتريدات، والبنزوديازيام، ومضادات الذهان والمسكنات الكبرى والماريجوانا. أما المواد التي تنتمي إلى الفئة الثانية فمنها: المنبهات العصبية المثيرة للجهاز العصبي المركزي، والأدوية الكولينية وغيرها.

وينتقل المؤلف إلى تذكر الأحلام ونسيانها، ويشير إلى أن هناك دلائل تدعم وجهة نظر التحليل النفسي القائلة إن الحلم مرتبط بحياة اليقظة ويعكسها. وقد درست أحلام الأطفال في أعمار مختلفة، تبين من خلالها أن أحلامهم هي تمثيل واقعي لحياتهم في اليقظة، وأن حياة اليقظة عندهم حين تتعرض لضغوط معينة، ستنعكس في أحلامهم أي أن الأحلام هي مرآة للحياة الانفعالية خلال اليقظة.

والسؤال الآن: ما الذي يجعلنا نتذكر حلمًا ما وننسى آخر؟ ولماذا نفتقد الكثير من أحلامنا ولا نتذكرها؟ يجيب المؤلف: لقد تبين أن بعض الأشخاص يتذكرون الكثير من أحلامهم على عكس غيرهم الذين لا يتذكرون إلا القليل منها، وحداثة الحلم عامل مهم في ذلك، فأحلام الصباح يجري تذكرها واسترجاعها أفضل من الأحلام التي تحدث في وقت مبكر من النوم أو الليل. وفي الواقع فإن أكثر الأحلام التي تحدث في أوقات مبكرة ومختلفة من الليل، تنسى ما لم يستيقظ الشخص مباشرة بعد الحلم. وتشدد نظرية التحليل النفسي على أن الأحلام المتعلقة بموضوعات أو مشكلات أو صراعات لم تجد حلاً يجري تذكرها أفضل من الأحلام المتعلقة بموضوعات وصراعات وجدت حلاً. ■

البداية

أحمد اللهيب
allhaeb@yahoo.com

تظل الفكرة نتاج تجربة أو تجارب عديدة، غير أن المتأمل فيهما سرعان ما يجد فرقًا كبيرًا بينهما، فالفكرة كما تقول الدكتورة سلمى الخضراء الجيوسي: «تتكون في ذهن الشاعر، ثم تكسى بالخيال والعاطفة، وبوسائل أخرى مثل حكاية الرمز أو حكاية الأمثال أو القصة، فتخرج شعرًا». ولذلك فإن الشعر المصبوغ بالأفكار الجاهزة - مثل الفكرة القائلة إن سعادة الإنسان في روحه وفي صميم نفسه - سرعان ما يتحول إلى حكم تروى غير أنها تفتقد الحساسية الشعرية التي تتبلور فنًا شعريًا، وهذا ما كانت تعززه الكلاسيكية القديمة من

سفير الشعر

مسافر بلا حقائب

عبدالوهاب البياتي*

من لا مكان
لا وجه، لا تاريخ لي، من لا مكان
تحت السماء، وفي عويل الريح أسمعها
تناديني: «تعال»!
لا وجه، لا تاريخ.. أسمعها تناديني:
«تعال»!
عبر التلال
مستنقع التاريخ يعبره رجال
عدد الرمال
والأرض ما زالت، وما زال الرجال
يلهو بهم عبث الظلال
مستنقع التاريخ والأرض الحزينة والرجال
عبر التلال
ولعل قد مرّت عليَّ.. عليَّ آلاف الليال
وأنا - سدى - في الريح أسمعها تناديني
«تعال»!
عبر التلال
وأنا وآلاف السنين
متثائب، ضجر، حزين
من لا مكان
تحت السماء
في داخلي نفسي تموت، بلا رجاء
وأنا وآلاف السنين
متثائب، ضجر، حزين
سأكون! لا جدوى، سأبقى دائمًا من لا مكان

حيث أن الفكرة أصل سابق لكل تعبير، فالقصيدة التي تعتمد على فكرة جاهزة تنمو بشكل تلقيني بدائي إلى أن تصل إلى ذروتها المتمثلة في الحكمة. فالشاعر الذي تستهويه فكرة ما ثم يطورها من خلال الإثارة العاطفية لا يصل بنا إلا إلى نزوة فكرية ماتعة في لحظات بسيطة.

أما القصيدة التي تكون نتاج تجربة حقيقية فإنها تتشكل في مخيلة الشاعر، وتبدو تشكيلاتها من خلال المستوى العاطفي المتنامي المختلف عن الإثارة العاطفية. ولذلك تتمايز القصيدة الناتجة عن تجربة حقيقية بروح التجربة ومرارة التفاعل الوجداني، فتتصل بالمتلقي إلى الذروة المرجوة بوساطة التشكيل الفني المتفاعل مع العاطفة والمدرك للتجربة، فالتجربة والخبرة الحيوية هما طريقنا إلى الفكرة الجديدة أو المتجددة.

ولكني أقرر - كما يذهب إلى ذلك الشاعر أحمد عبدالمعطي حجازي - «أن القصيدة لا يمكن أن تبدأ من فراغ، إذ لابد أن يسبقها خاطر أو (فكرة) أو انفعال أو توتر مشحون.. يكون في ذلك تحريض لقول الشعر المرتبط بالتجربة.■

لا وجه، لا تاريخ لي، من لا مكان
الضوء يصدمني، وضوضاء المدينة من بعيد
نفس الحياة يعيد رصف طريقها، سأم جديد
أقوى من الموت العنيد
سأم جديد
وأسير لا ألوي على شيء، وآلاف السنين
لا شيء ينتظر المسافر غير حاضره الحزين
وحلٌ وطين
وعيون آلاف الجنادب والسنين
وتلوح أسوار المدينة، أي نفع أرتجيه؟
من عالم ما زال والأمس الكريه
يحيا، وليس يقول: «ايه»
يحيا على جيف معطَّرة الجباه
نفس الحياة
نفس الحياة يعيد رصف طريقها، سأم جديد
أقوى من الموت العنيد
تحت السماء
بلا رجاء
في داخلي نفسي تموت
كالعنكبوت
نفسي تموت
وعلى الجدار
ضوء النهار
يمتص أعوامي، ويبصقها دمًا، ضوء النهار
أبدًا لأجلي، لم يكن هذا النهار
الباب أغلق! لم يكن هذا النهار
أبدًا لأجلي لم يكن هذا النهار
سأكون! لا جدوى، سأبقى دائمًا من لا مكان
لا وجه، لا تاريخ لي، من لا مكان■

* شاعر عراقي ولد عام ١٩٢٦م، وهو أحد أقطاب المدرسة الحديثة في الشعر العربي، اشترك مع «السياب ونازك الملائكة» في ريادة الشعر الحر. تخرج في دار المعلمين العالية ببغداد، واشتغل بالتدريس ومارس الصحافة، سجن ونفي مرارًا، له دواوين كثيرة جمعت في مجلدين عن دار العودة. وللبياتي أسلوبه الخاص في الشعر حيث تلتقي عنده الذات بالموضوع مستقيًا مضامينه من واقع الحياة. توفي سنة ١٩٩٩م.

قصة قصيرة

الأفواه الثلاثة

عادل فرج عبدالعال
مصر

يبحث عنه في كل مكان فلا أثر له.. الجميع يتساءلون:

- أين اختفى «رجب»؟!..

عرفتهم الحارة أخوين لا يفترقان؛ كلما هب الصغار في مضايقة «رجب».. يلقي «رمضان» حقيبة المدرسة ويرجمهم كطيور تنهش زرعه.. يضم رأس أخيه بين كفيه ويقبله.. يذهبان إلى الشقة.. يتوضآن ويصليان.. الأم ترفع يدها بالدعاء..

منذ بضعة أشهر سكن جسدها.. أبى «رجب» الاستسلام للأمر.. ينفجر صارخًا في النائحات.. يتجمع أهل الحارة عند الشقة.. يحاولون الدخول فلا أمل.. عيناه عصفوران صغيران انطلقا من القفص يحطان فوق وجه «رمضان» وهو يشق طريقه إليه.. يقف أمامه.. تنساب الدموع من بين عينيهما في آن واحد.. يضم رأس أخيه بين كفيه.. لم يبك من قبل، حتى والصغار يقذفونه بالحجارة.. يعوي.. يخيفهم.. يقعد أمام مقهى «عم عبده» ذلك الرجل البدين الذي يحضر له طبق الأرز باللبن.. يضعه في يده: قلما رأيتك نظيفًا؟! «..يبتسم» ابتسامة صافية تزين وجهه المشرب بحمرة ساخنة، وعينين زرقاوين..

تشاكسه «أم حسين» بائعة البليلة:

- لو يكتمل الحلو؟!..

تبتلع كلماتها.. تطلق آهة ممطوطة تحرق صدرها.. يضحك لنظرات عينيها.. تربت عليه.. تدس في يده بما فيه القسمة.. يرفض.. يزمجر.. يزعق:

- «يا عم عبده».. «يا عم عبده»..

يهرول الرجل إليه.. يردف «رجب» مشيرًا إليه:

- «عم عبده» هو الذي يعطيني الأرز باللبن..

يربت على كتفه ويسحبه إلى المقهى.. يقعد على الأرض في انتظار الطبق.. الآن اختفى.. يبحثون عنه.. يحط «رمضان» جسده المشحون بالهموم على مقعد أمام المقهى.. يشعل سيجارة.. يتكاثف دخانها.. تغازله صورة «رجب» وهو يلتهم طبق الأرز دون أن يتساقط شيء على ثيابه.. يفرغ منه بسرعة، ويسرع «عم عبده» بطبق آخر.. فيهز رأسه نافيًا.. يربت على صدره مرددًا:

- أمي قالت: البطن لا تشكر أبدًا:

يرفع يده إلى السماء ثم يقبل ظهرها وباطنها مسترسلاً:

- الحمد لله

يد «عم عبده» تربت على كتفه مرة أخرى.. تخرجه من شرنقة شروده.. بصوته الشجي:

- «مصارين البطن تتشاجر».. سوف يعود إن شاء الله..

تأخذه حروف الكلمات.. يندفع خارجًا من الحارة.. البيوت من الجانبين تقترب منه.. تود عجنه.. كل شيء من دون.. «رجب» يصغر ويضيق.. يسأل الوجوه.. الجدران.. يمضغه التعب.. يلفظه إلى الحارة.. يعرج إلى البيت.. رائحة «رجب» تملأ المكان كأنه لم يغب أسبوعًا كاملاً.. منذ الصغر كانت أمه تصحبهما إلى المسجد لصلاة الجمعة.. تمد يدها لبائع العطور للمصلين.. تعطي كلاً منهما زجاجة عطره المحبب.. تدور كرة الزجاجة.. يشم «رجب» الرائحة.. ساحبًا نفسًا عميقًا مغمض العينين.. يطلق زفيرًا.. تتهلل أساريرها.. تربت عليه..

منذ وفاتها.. يذهب إلى صلاة الجمعة.. يرقب المصلين.. يصيخ السمع للإمام.. بعد الصلاة يقبل يدي الشيخ.. يجمع السجاجيد البلاستيك من الطريق.. يراه بائع العطور يقدم له الزجاجة..

تسأله «ليلى»:

- الرائحة.. أين «رجب»؟..

يرسل بصره إلى أقفاص العصافير.. يهشم الأشياء.. شرر الغضب كنتف ثلج ممزوج بدماء القرية..



يتراكم.. يتحول إلى لهب.. يشتد سعيره.. يطلق العصافير من أقفاصها.. يرفع أهل الحارة رؤوسهم يتابعون العصافير.. تتناثر بألوانها الزاهية فوق النوافذ.. الشرفات.. تتعلق على الجدران.. تواصل رحلتها إلى خارج الحارة.. يركله «رمضان» غيظًا.. يتأوه.. في الصغر تصرخ الأم:

- إياك أن تركله..

يتكوم على الأرض.. عينا «رجب» تلومانه.. بيد مرتعشة يحاول مساعدته.. يصد يده.. يتوهج وجهه من الألم.. يخط ببطء شديد صوته على الدرج.. يتكاثف دخان الغضب.. يلفه.. يسرقه زمنًا طويلاً.. يتلاشى الدخان.. يلتفت باحثًا عن البيت.. ليلة وراء أخرى خاويًا من العصافير، و«رجب» يحتاج إلى فنجان القهوة المحوج..

ورث «رجب» عن الأم إتقان صناعته.. الأيام تلقي بظلالها اللزجة الداكنة.. تلفظ يد «رجب» بالفنجان.. يضم رأسه بين كفيه يقبله:

- أنت أستاذ..

يجلس بجوار مقعده مصغيًا للراديو.. يزجره:

- لا تجلس على الأرض..

يبتسم ببطئه:

- أمي قالت: إليها نعود.

يفر إلى «ليلى».. يبتسم لها.. تخرج قطعة شوكولاته من حقيبتها.. يتناولها «رجب».. ينزع ورقتها الذهبية.. يتذوقها.. بين الحين والحين يعود إلى البيت متسائلاً:

- هل جاءت ليلى؟..

لا ينتظر الإجابة..

تحط عيناه العصفوريتان على منضدة الصالة.. يمسك قطعة الشوكولاته.. يراهما يرتشفان الشاي.. يهبط الدرج.. يعود حاملاً طبق الأرز باللبن.. في خجل يمد يده متمتمًا:

- لك..

تبتسم.. تأكل ملعقة.. ينقسم الطبق على الأفواه الثلاثة.. العصافير تلتقط الضحكات.. صوت الباب يجذبه إليه.. تخطو إليه.. تمسح دمعة انزلقت من بين عينيه.. تتأمل وجهه الحزين.. تنظر من النافذة.. ضياء على وجهها.. يطل برأسه.. «رجب» يخطو في قلب الحارة.. في يده قفص كبير به العصافير الملونة.. تزقزق العصافير.. عصفور يحط فوق كتفه.. يقفز الدرج.. يضم رأس أخيه بين كفيه.. يقبله بحرارة شديدة..

- أين كنت؟!..

يجيب:

- العصافير!!..

تخرج «ليلى» قطعة الشوكولاته من حقيبتها.. تمدها إليه.. يتناولها.. يضعها في يد أخيه:

- هي لك..

يعطيه قفص العصافير.. يسير إلى مكانه أمام المقهى.. يتناول طبق الأرز باللبن.. يدنو «رمضان».. ينظران إلى «ليلى».. تقترب.. يبتسم «رجب».. تذوب غشاوة القلق من على صدرها.. ينقسم الطبق على الأفواه الثلاثة.. يرفع «عم عبده» صوته الممزوج بزقزقة العصافير:

- وعندك ثلاثة أرز باللبن.. ■

مقال

الكتابة الأدبية وأهميتها

صلاح الدين البرناوي
الرياض

لا شك في أن فائدة الكتابة الأدبية الإبداعية الأولى، هي إتاحة الفرصة للأديب للسيطرة على تجربته الشعورية الوجدانية التي أتعبته وأزعجته وهزت وجدانه، فيعبر عنها ويفرغ ما في وجدانه وخاطره من شحنات انفعالية موجبة سامية أو سالبة، فيستعيد بذلك توازنه النفسي وتصبح تجربته التعبيرية هذه جزءًا من رصيده وتجربته في فهم حقائق الكون والوجود من حوله أو فهم خفايا النفوس ودوافعها وإفهامها.

أما فائدتها الخفية فهي محاولة الكاتب إفهام هذه التجربة أو الرؤية الشعورية لغيره عن طريق قراءتها واستيعابها وإحداث (متعة فنية) لدى القارئ تمكنه من تمثيل ما قرأه وهضمه. والمتعة الفنية في حقيقتها حالة شعورية (ارتياح) تنتاب القارئ وهو يقرأ النص الإبداعي يوجدها فيه انسجامه مع قيم ومحتويات النص الإبداعي التي تحاول توجيه غرائزه وسلوكه وتمكنه من السيطرة عليها إيجابًا لا سلبًا، فيبدأ القارئ في إصدار حكمه على النص قبولاً أو رفضًا، بل يذهب أبعد من ذلك فيحكم عليه: أَوَجيد رفيع هو أم رديء رخيص؟

وكثيرًا ما يجعل الكاتب الجيد قارئه يسارع إلى اتباع قيم النص وتقمصها وتعديل سلوكه بناء عليها، ومن ثم يكون الأديب قد انتهى عمله وارتاحت نفسه بحسب الظاهر، ولكن في الحقيقة لا يهدأ له بال حتى يرى ذلك السلوك المعدل في القارئ جراء تأثيره فيه سلوكًا ذا انسجام وتناغم إيجابي مع ما يؤمن به الكاتب من قيم ومبادئ. وهنا تظهر ضرورة وأهمية الالتزام (الاستقامة) لدى الكاتب أو الأديب. لأنه إنما يعمل لأجل خلخلة الشعور المضطرب في نفس القارئ لأجل إعادة توافقه واستقراره، ليصبح القارئ متصالحًا مع ذاته متناغمًا مع ما يخدم عقيدته ومجتمعه ونفسه بالحق. فإذا كان الكاتب مستقيم الفكر والعقيدة ومتمكنًا من أدواته الفنية ضمن الأثر الإيجابي لعمله. وإن كان العكس يبدو الأثر السلبي لقيمه وأفكاره فيؤيد الانحرافات دون أن يشعر، وتكون باخعة للنفوس وإن كان يدرك ويقصد إلى ذلك قصدًا مؤصلاً.

إذًا لا بد للأديب أن يكون واعيًا مدركًا لما يكتب لخطورة ما يقوم به من دور في مجتمعه الذي يسلم بما يكتبه إليه. وفي هذه المرحلة من العملية الإبداعية تظهر هذه الحاجة إلى الناقد الأدبي الذي تكون مهمته مساعدة القارئ في الوصول من خلال النص إلى ما يريد الكاتب (الأديب)، فينبهه إلى موطن الإيجاب ويحذره من مواضع التردي أو يبين له مواضيع الحسن والجمال أو الضعف والوضاعة في ثنايا النص الأدبي حتى يوصله إلى جسم التجربة الشعورية في العمل الإبداعي الذي يقرؤه.

وربما احتاج الناقد في أداء مهمته تلك إلى البحث عن المسببات والدوافع التي حدت بالكاتب إلى إنشاء هذا العمل الإبداعي الذي لا يخلو من أن يكون واقعًا تحت تأثيرات وترسبات متجانسة من عوامل عدة اجتماعية أو نفسية أو عقدية ثقافية، مقبولة في إطار المقاييس والمعايير الفنية التي احتذاها الكاتب في نصه مازجًا بينها وبين ما في داخله من شعور فتخرج إلى الوجود مقالة، أو قصيدة، أو قصة أو ربما لوحة فنية... إلخ.

وقد تتعدد أذواق القراء في ارتياحهم للعمل الإبداعي بعد استيعابه، فيكون الكاتب بذلك قد أوجد تيارًا وجدانيًا اجتماعيًا، يمكن أن يتوحد ويبدأ في التحول والتغيير في السلوك الاجتماعي إلى أن يوجد وعيًا اجتماعيًا أو ربما رأيًا عامًا جديرًا بأن يؤخذ في الاعتبار فتبنى عليه توجيهات وطموحات فاعلة.■

شعر

للربيع وجه آخر

عبد الرحمن التميمي
الرياض

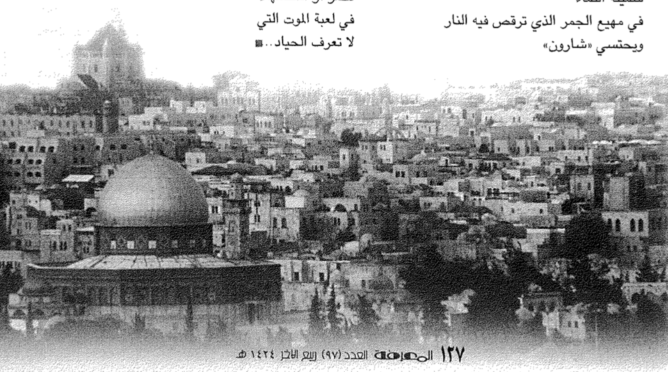
يجيء هذا العام
وموسم الربيع في الحقول
لا يفتن الطيور
والشمس لا تغازل الزهور
والورد في أكمامه يخجل أن يفور
فالقدس في حداد
وبيت لحم في غلائل السواد
والأرض لا تضوع
إلا بما في الفجر من تنفس الضلوع

* * *

ربيع هذا العام
شقائق وهاجة من جسد الشهيد
براعم سامقة من شجر النضال
جداول سلسالة من كوثر الدماء
خصب بلا انتهاء
كان اسمه النزيف والضحايا والأشلاء
وربما الفناء
سميته النماء
في مهيع الجمر الذي ترقص فيه النار
ويحتسي «شارون»
على ضفاف صخره المسنون
نخبًا من النجيع
وبعض كأس من عصارة الأرواح

* * *

لتصدق الحقيقة البلهاء
ولْتُولد «العنقاء»
فالمجد ليس اليوم «للقاطول»
وعلى مدارج «الخورنق»
ولا بأكناف البلاط الأبيض الصقيل
المجد للحجارة السمراء
قذائف الأيدي التي تفترع الرياح
وترغم الأنوف
وتخضع الجباه
والمجد للأصابع التي تلمس زرّ الموت
كأنما تلمس زرّ الوردة الحمراء
في غمرة اشتهاء
والمجد خطتان
نصر أو استشهاد
في لعبة الموت التي
لا تعرف الحياد.. ■





قصة قصيرة



خيبة!

طاهر أحمد الزارعي
الأحساء

صوت أذان الفجر يطرق أذني..لتبدأ ملحمة القهر والظلم والاضطهاد.

تناهى إلى سمعي تراكم أصوات متطايرة حاقدة تتصاعد مع أبخرة الدماء النازفة..بهدوء تام فتحت نافذة غرفتي المطلة على هذا الشارع..فتحتها بحدود عين واحدة.. وتواريت خلفها..ثم نظرت والتقطت مشهد الدماء..

ارتعشت كل فرائصي..لكن وجه الغرابة لم يخطر ببالي البتة..فأنا متعود مثل هذه المشاهد التي تجري أحداثها رغمًا عني في أرضي المغتصبة كل يوم حتى سرقت مني كل بسمة وكل بهجة..وقطعت عليَّ كل خيط يوصلني إلى سعادة رجولية تائهة.

نظرت بفظاعة!!جسد متهالك يخور في دمه..ورجلاه تخطان دمًا قانيًا..يجر كما تجر الذبيحة إلى موقع السلخ..من قبل جنديين تعلوهما أحقاد الزمن الدفين الذي يتطاير من عينيهما كالشرر..تبللت الأرض بتلك الدماء الأقحوانية.. وتوقفا فجأة يحملقان في تلك الوجوه التي اصطفت مع بزوغ الفجر الغادر.

على قارعة الطريق كانت تلك العجوز ترمق هذا الجسد بعطف وحنان ورأفة..وعلامات الوجل قد أخذت منها كل مأخذ..فأصبح وجهها ذابلاً وموشحًا بالضيق والقهر..كنت أتأملها..إنها امرأة عجوز لا تملك سوى أن ترى وتتابع وتعطف وتحنو..وتزغرد عند الشهادة..ثم تتوجه بالدعاء.

بقيت متسمرًا في غرفتي والمشهد لا يزال ينتصب أمامي..أتحسسه في وجداني بألم معصور..وجنديا الاحتلال على مقربة من بيتي..أرمقهما بعين واحدة حانقة..وضجيج الإسعاف يملأ كل مكان..يفزعني..يرعبني..فربما في الطريق الآخر يوجد أكثر من هذا المشهد..بل ألف مشهد ومشهد.

جلست خائر القوى لا أدري ما أفعل؟! ابتلع هذا المشهد كل أمالي الطويلة..وأحلامي الكبيرة..وانتزع مني كل تفاؤل ادخرته ليوم النصر..لكنني لن أرضخ..ولن أيأس..ولن أستكين فالنصر آت..آت..

تذكرت شيئًا..نسجته سريعًا في مخيلتي..بندقيتي التي أصطاد بها..سأصوبها ناحية الجنديين علّني أنال منهما..نار تتأجج في صدري لا أستطيع إخمادها إلا بقتلهما..نعم سأنال منهما..وأخلّص هذه الجثة الهامدة من براثنهما قبل أن تنالها سياط الغدر..وتلقى في وحل من المياه الجارية النتنة..أو تبقى هكذا مكانًا لفرجتهما دون غسل وكفن وصلاة.

استشطت غيظًا..وأعلنت شعار التحدي..لأفوز بالرحمة التي تنتظرني..أشحت بوجهي عن هذا المنظر الكئيب..وسارعت إلى سريري أبحث عن بندقيتي..فتشت عنها..بعد عناء قصير ومرتبك وجدتها..تهلل وجهي..وانفرجت أساريري تمتمت بكلمات..اليوم سأنتصر..وسأثبت للعالم أجمع أننا سننتصر وسنفوز وسنرد المحتلين إلى نحرهم رغم قلة السلاح..

مسكت بزمام بندقيتي..تذكرت وقتها ذلك الجندي الذي أصبته في ذراعه..ومن أول طلقة..عندما اختبأت في بساتين القدس..ووجهتها صوبه فأخذ يئن ويتألم.

حينها مرقت في ذاكرتي صور ومشاهد لوجوه كثيرة..افتقدتها بفخر واعتزاز..أطفال وفتية وفتيات..الدرة خلف أبيه وهما مختبئان خلف جدار الموت..إيمان..وفاء..آيات الأخرس..يتناثر لحمها الطري سبيلاً لإنقاذ الأرض.

تبددت الوجوه..وأسرعت بالحركة إلى مخابئها..تلوذ بالفرار..حتى لا تلاقي المصير نفسه..عم الشارع هدوء..وانقطعت جميع الأصوات..وانمحت جميع المشاهد..عدا مشهد الجنديين حاملين الجثة..ووجه المرأة العجوز التي جلست على مسرح الدماء تعتصر الدمع وتنتظر مصير هذا البطل الشهيد..

أراهما يتطلعان إلى ناحية الغرف في أسطح البيوت..عيناهما تلتفان في كل صوب..علهما يلتقطان - خلسة - وجهًا يسخر منهما أو ينكل بهما..(نيشان) البندقية موجه إلى أحدهما، صار جسده واضحًا لي..دقات قلبي تتراكض..تقرع أذني..سمعت نواقيس الكنيسة تدق..شردا بتفكيرهما..ونكسا عينيهما نحو الجثة..اغتنمتها فرصة سانحة..سميت..وأطلقت الزناد بقوة..أعدت المحاولة مرة أخرى..لم ينفجر أي صوت.■

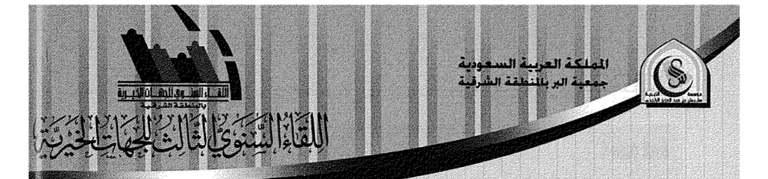
مصطلحات نقدية

أسلوب الشعر الحسي

يمثل هذا الأسلوب الدرجة الأولى في سلم الشعرية المعاصرة، وتبدو بؤرة الاستقطاب في أسلوب الشعر الحسي من خلال الاعتراف الواقعي بالجسد الإنساني، والدعوة للحد من محاولات تغييبه، وتتضمن احترام مطالبه والاعتراف بمشروعيتها.

ومن ناحية فنية نجد أن هذا الأسلوب يعتمد على درجة من الوعي يتم فيها تطويع الكلمة الشعرية لتحمل مجمل ذبذبات الحياة فتكتسب جماليات الجسد نبلاً مشروعًا، وتلتئم معطيات الحس في وحدة مكتملة. وهذا التلقيم الحسي في مرحلة الإدراك الأولى للأعمال الفنية، يتم فيها تلقي المعطيات الحسية البصرية غالبًا قبل أن تتدخل الخبرات المكتسبة ونسبة الحساسية والذكاء في تكوينها بشكل إدراكي كلي. كما يعتمد هذا الأسلوب على عنصر التشبيه في تشكيل الصورة، دون أن تدخل في نطاق الاستعارات الذاهلة أو الرمز الغارق في غيبوبته، ودون أن تنتهي كما هو حال التخييل الشعري إلى صناعة الأسطورة. ولذلك فهو يلجأ إلى قانون الاستجابة البدائي الذي يجعل الموقف الجمالي مرتكزًا على المنبهات الحسية الحادة مثل البصر والشم واللمس والذاكرة. ولعل هذا الاستخدام الحاد لدى شعراء الحسية لتلك المنبهات الحادة هو الذي جعلهم يعمدون إلى تثبيت مجال إدراكهم للظواهر بقصره على تلك الجوانب الملموسة. ونلاحظ هنا أن مدى ما ينفتح عليه التعبير من مجالات يتم اختيارها ضمن الحقول المفترضة للتجربة، ومن ثم فإن تركيز البؤرة التعبيرية على مساحة خاصة من هذه التجربة هو الذي يحدد نوعيتها، وعندئذ يلعب المكان دورًا مهمًا في درجة الصبغة الحسية. كما يلعب العنصر الزمني دورًا آخر مهمًا في عمليات التجسيد الحسي، ويرتبط أساسًا بنوع الإيقاع المعتاد في نظام حركة الحواس الطبيعة وتراتبها، فكلما تباطأت حركة التصوير بالتوقف الواضح أمام معطيات حاسة واحدة فحسب، أو الإخلال الظاهر بنسبة تراتب هذه الحواس، أضفى ذلك على الأسلوب صبغة حسية بارزة. كما يبتني أسلوب الشعر الحسي على فاعلية عالية لتقنية السرد البالغ الوضوح والتحديد المنساب بطواعية شعرية فائقة، ما يساعد على ظهور أعلى نسبة من التماسك الظاهري للنص. مع اختفاء مظاهر الترائي والتبادل والالتباس داخله، ومن ثم تتجلى النزعة الشعورية الواحدة فيه.

إن أسلوب الشعر الحسي يسعى إلى تفريغ لغة الشعر من كثافتها التخييلية، ويحرمها من الحد الأدنى من الترميز والتشتت، بما يجعلها غير قابلة لإعادة القراءة وتجديد التأويل، إنها تلمسنا بشعر حسي يوقظ قدرًا من مداركنا المباشرة إن كان غافيًا، ويشبع من تلذذنا بتحصيل الحاصل وإعادة الكلام. ■



مسابقة المشاريع الخيرية الابتكارية

بموافقة كريمة من صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز أمير المنطقة الشرقية رئيس مجلس إدارة جمعية البر بالمنطقة الشرقية ومن خلال فعاليات اللقاء السنوي الثالث للجهات الخيرية تنظم جمعية البر بالمنطقة الشرقية "مسابقة المشاريع الخيرية الابتكارية" بتمويل من مؤسسة سليمان بن عبدالعزيز الراجحي الخيرية وذلك في المجالات التالية :

- المجال الدعوي "الموجه إلى جميع الفئات العمرية ذكوراً وإناثاً".
- المجال التربوي والتعليمي "الموجه إلى جميع الفئات العمرية ذكوراً وإناثاً".
- المجال الاجتماعي الأسري "التماسك الأسري".
- المجال الإغاثي.
- مجال تدريب وتأهيل الأسر المحتاجة.
- مجال الطفل وتربيته.



شروط المسابقة :

- أن يكون المقترح أو المشروع جديداً ومبتكراً ، أو مطوراً من نموذج قائم في المجتمع المحلي أو الخارجي .
- أن يكون المقترح أو المشروع قابلاً للتنفيذ داخل المملكة العربية السعودية .
- المجال مفتوح للمشاركة لكل من يرغب سواءاً من داخل المملكة أو خارجها .
- أن يقدم المقترح أو المشروع مكتوباً فيما لا يزيد عن صفحة واحدة بالحاسب الآلي أو بالآلة الكاتبة .
- يحق لكل مشارك أن يتقدم بأكثر من مقترح وفي أكثر من مجال ، بشرط أن يكون كل مقترح في ورقة مستقلة لتسهيل عملية الفرز ويكتب على الظرف المجال المقدم فيه المقترح .
- يحق للجنة التحكيم طلب المزيد من التفصيل من أصحاب المشاريع المقترحة أو المشروعات المرشحة للفوز بالجوائز .
- المقترح أو المشروع المرسل إلى لجنة المسابقة غير قابل للإسترجاع ومن حق اللجنة طباعته في كتاب مستقل لنشره .
- يكون قرار لجنة التحكيم نهائياً .
- يرسل المشارك عنوانه واضحاً ووسيلة الاتصال به ، مع ذكر العمر والمستوى التعليمي .



الجوائز :

يتم اختيار ثلاثة فائزين في كل مجال من المجالات السابقة مع تخصيص ثلاث جوائز في كل مجال منها على النحو التالي :

- الجائزة الأولى : خمسة عشر ألف ريال بالإضافة إلى درع وشهادة شكر .
- الجائزة الثانية : عشرة آلاف ريال بالإضافة إلى شهادة شكر .
- الجائزة الثالثة : خمسة آلاف ريال بالإضافة إلى شهادة شكر .

القواعد :

- يوضع المقترح في ظرف ويكتب عليه "مسابقة المشاريع الخيرية الابتكارية" ويرسل على إحدى الوسائل التالية :
- العنوان البريدي : جمعية البر بالمنطقة الشرقية ص.ب 2628 الدمام 31461
- الفاكس رقم : 0565 - 828 - 03
- البريد الالكتروني : liqa@al-liqa.org.sa
- علماً بأن آخر موعد لاستقبال المشاريع هو 1424/5/1 هـ.
- سوف يعلن عن المشاريع الفائزة في الصحف المحلية في شهر شوال من عام 1424هـ.
- تسلم الجوائز في اللقاء السنوي الرابع للجهات الخيرية بالمنطقة الشرقية.

سبورة

- هل أكلت سمكة نيئة؟!
- لماذا هذه « الشعوذات » الإدارية؟
- حتى لا يتداعى علينا الأعداء

المعرفة



هذه «سبورة» تفتح يديها للجميع.
هي ليست صفحة القراء - كما في المطبوعات الأخرى - مخصصة للصغار فقط !
«سبورة» سميناها هذا الاسم محاكاة للسبورة إياها..
تلك التي يكتب فيها المعلم والطالب معًا..
يكتب فيها العلم ومحاولات التعلّم جنبًا إلى جنب.
هكذا هي إذًا سبورة المعرفة للكبار والصغار معًا.. هي للجميع بلا استثناء.

المعرفة

في الاختبارات:
هل أكلت سمكة نيئة؟!

عبدالله عبدالرحمن المسلم
الرياض

في هذه الأيام يغرق الطلاب في زحمة الاختبارات، وخضم الامتحانات، ويعيشون أيامًا لو سألتهم عنها لزعموا أنها أبغض أيامهم إليهم، إنهم ليستبطئون أيامها، ويستطيلون ساعاتها، حتى لكأن ساعتها يوم، ولكأن يومها شهر!

ولهم في ذلك شيء من العذر، فإن ما يقاسيه الطالب ويجده من شدة المذاكرة والعكوف على الكتب والانهماك وسط الأوراق ليس بالشيء القليل، فكيف إذا أضفت إلى ذلك النفسية القلقة، والخوف الدائم من ألا يوفق الإنسان في إجابته؟

فنسأل الله أن يعينهم ويسددهم ويرشد خطاهم ويحقق مأمولهم.

بيد أني أحب ألا يمر بالإنسان شيء دون أن ينفذ فيه ببصره وبصيرته ليرى ما وراءه، وليستنبط درسه وعبرته، وإنك بمثل هذا النفاذ بالبصر قد تجني من الشوك العنب، وقد تستنبط الماء العذب من الصحراء الموحشة، وقد تفوز بالنبتة الخضراء في صم الجبال.

والاختبارات برغم عنائها وجهدها مدرسة حقيقية لو تأملنا فيها، وفهمنا ما ترشدنا إليه بلسان صامت يفوق فصاحة المتكلمين.

*** الاختبارات وكشف الحقيقة**

كثيرًا ما تطلب من إنسان أن ينجز بعض الأعمال ويقوم ببعض المهمات فيعتذر إليك بأن هذا فوق طاقته، وبأن هذا من المستحيل الذي لا يمكن تحقيقه، ويستشهد بقوله تعالى﴿ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا ﴾.

فحين ترجو منه أن يقرأ كتابًا يزعم أنه لا يستطيع أن يقرأ أكثر من عشر صفحات، وحين ترغب منه أن يبذل جهدًا في عبادة أو عمل صالح يحتج بأن قوته وإمكاناته تقعد به عن ذلك، وحين ترغبه في حفظ القرآن يشكو إليك أنه لا يكاد يحفظ.

وعند الاختبارات وإذ بهذا الشخص هو يقرأ في اليوم الواحد عشرات الصفحات، ويسهر إلى الفجر، ويحفظ كثيرًا من المعلومات، وينجز أشق المهمات. فهل يتغير الإنسان وتزداد طاقاته وتعظم مواهبه في أيام الاختبارات؟

لا، كل ما في الأمر أنه في أيام الاختبارات يستثير همته الكامنة، ويبرز مواهبه المدفونة، ويخرج طاقاته التي غطاها ركام الكسل والفتور والتواني.

أخي الطالب، أختي الطالبة.. إن لديك من الطاقات والمواهب والملكات والقدرات ما لا يمكن الاستهانة به، وما تستطيع به لو استثمرته أن تحقق أقصى درجات النجاح، ولكن المشكلة أننا نكسل ونتوانى ونفتر.

نعيب زماننا والعيب فينا
وما لزماننا عيب سوانا

لقد كشفت بعض الدراسات الحديثة أن الإنسان لا يستغل أكثر من ٣٠٪ من طاقته، وأن نحوًا من ثلث عمره يذهب في النوم، أي أنه لو عاش ستين عامًا لكان نصيب النوم منها عشرين عامًا.

تصور - يا أخي - لو أنك بذلت في حياتك كلها مثل الجهد الذي تبذله في الاختبارات أو حتى نصفه، إلى أين كنت ستصل؟ إلى أين ستصل بلادنا؟ أمتنا؟ أما كنا سنرتقي ذرى المجد ونحقق من الطموحات ما لعلنا نعده الآن من قبيل الخيال؟

تفوق أناس في أعمالهم، وتميزوا في عباداتهم ونجحوا،

وبرعوا في العلم، وبرزوا في العمل، وحازوا أطراف الخير، وجمعوا خلال البر، فمن أين لهم هذا؟ هل هم مخلوقون من طينة غير الصلصال؟ أم أن الله اختصهم بخلق من نوع آخر؟ لا. ما هو إلا استثمار الطاقات، وإحياء المواهب، واستعمال القدرات.

*** الاختبارات وصعوبة العلم**

قديمًا قيل: العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك، وقال يحيى بن أبي كثير: لا يستطاع العلم براحة الجسد. يتمنى الكثير أن يكونوا علماء، وأن يطلبوا العلم، ولكنهم للأسف ينسون أو يتناسون أن العلم بحاجة إلى بذل واجتهاد وتعب، وأظن أن ما يعانيه الطالب من المشقة والنصب لتحصيل قدر محدود من العلم ولمدة محدودة لا تتجاوز الاختبار، أظن أن هذا يشعرنا ويذكرنا أن طلب العلم ليس أماني وأحلامًا وإنما هو بذل واجتهاد، والراغب فيه لابد له أن يتنازل عن كثير من رغباته ومحبوباته.

قال ابن أبي حاتم: كنا بمصر سبعة أشهر لم نأكل فيها مرقة، نهارنا ندور على الشيوخ، وبالليل ننسخ ونقابل، فأتينا يومًا أنا ورفيق لي شيخًا فقالوا: هو عليل، فرأيت سمكة أعجبتنا فاشتريناها، فلما صرنا إلى البيت حضر وقت مجلس بعض الشيوخ فمضينا، فلم تزل السمكة ثلاثة أيام وكادت أن تنتن فأكلناها نيئة لم نتفرغ نشويها، ثم قال: لا يستطاع العلم براحة الجسد.

دببت للمجد والساعون قد بلغوا
جهد النفوس وألقوا دونه الأزرا
وكابدوا المجد حتى مل أكثرهم
وعانق المجد من أوفى ومن صبرا
لا تحسب المجد تمرًا أنت آكله
لن تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

ولئن كان هذا هو شأن العلم، فإنه شأن كل شيء سام في الحياة، نعم لا تحقق الأهداف والآمال إلا بتوفيق الله ثم بالبذل والجهد والنصب، ومن يظن أنه يحقق ما يريد بدون أن يقدم ثمنه فهو واهم. ألم يستمع لقول المصطفى ﷺ: «من خاف أدلج ومن أدلج بلغ المنزل ألا إن سلعة الله غالية ألا إن سلعة الله الجنة».

*** الاختبارات ونسيان العلم**

من الملاحظ دائمًا أن الطلبة ما يكادون يخرجون من قاعة الاختبار حتى ينسوا كل ما درسوه ولا يكاد يبقى في أذهانهم منه شيء البتة، فما سر هذا؟ لعل مرد هذا إلى أن هذه المعلومات جاءت جملة وبسرعة، فهي كلها من محفوظات ليلة الاختبار، إضافة إلى أن كثيرًا مما يدرس في مدارسنا يعتمد على الطابع النظري فليس حظه كحظ المهارات وإشباع الحاجات والممارسات العملية. ولكن دعنا نتعامل مع الواقع وهذه المعلومات التي لا تكاد تبقى في الأذهان، فإن كل ما لم ينل حظه من الإتقان والوقت يذهب هباء. وحين لا يعطي الإنسان العلم حظه من المراجعة والإعادة فإنه سرعان ما يتفلت منه.

*** الاختبارات واللجوء إلى الله**

من الظواهر الواضحة التي تكون في أيام الاختبارات هذه حرص الطلاب على الصلاة في المسجد، وأداء النوافل، وربما قراءة شيء من القرآن، وهم بذلك يريدون التقرب إلى الله سبحانه، عله أن يأخذ بأيديهم فيما هم مقبلون عليه. وهذا بلا شك أمر حسن، فليس كاشفًا للكرب، ولا قائدًا للنجاح إلا الله سبحانه. ولكن المشكلة أن بعض هؤلاء المصلين الذاكرين أيام الاختبارات لا يعرفون المسجد قبلها ولا بعدها! ولا أدري كيف غفل هؤلاء عن قوله عليه الصلاة والسلام: «تعرف إلى الله في الرخاء يعرفك في الشدة». وكيف غفلوا أن دعاء الله ورجاءه عند الشدة، والغفلة عن ذلك في الرخاء ليس من سمة الموحدين ﴿هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّىٰ إِذَا كُنتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِن كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنجَيْتَنَا مِنْ هَٰذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ ﴿٢٢﴾ فَلَمَّا أَنجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَىٰ أَنفُسِكُم مَّتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٢٣﴾﴾.

يقول ابن مسعود رضي الله عنه: إن العبد إذا كان يدعو الله في الرخاء ثم نزلت به شدة فدعا الله قالت الملائكة: يا رب هذا صوت معروف فيشفعون فيه، فإذا كان لا يدعو من قبل ودعا زمن الشدة قالت الملائكة: يا رب هذا صوت غير معروف، فلا يشفعون فيه!

فاحذر أخي أن تكون ممن يدعو الله عند شدته وينساه عند رخائه. وكن كما قال الله: ﴿وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا﴾.

*** الاختبارات والاهتمام:**

من الملاحظ أنه ما تكاد تقترب الاختبارات حتى يتأهب الناس، ويسود القلق والتوتر، وتغدو هذه الاختبارات هم الناس وشاغلهم، فعنها يتحدثون، وعن أخبارها يسألون، وتجد الأب والأم يلزمان أبناءهما بالمذاكرة، ويشددان عليهم في ذلك، وتضبط الساعات حتى لا تأخذ الطالب نومة فيفوته الاختبار، فتكون الطامة.

وهذا كله حسن لا بأس به، ولكن أين مثل هذا الاهتمام بامتحان الآخرة؟ ألا تستحق صلاة الفجر مثلاً أن نضبط لها الساعة ونتواصى بالاستيقاظ لها؟ ألا تستحق العبادات والطاعات أن يهتم بها الأبوان، ويربيا أبناءهما عليها؟ ألا تستحق الآخرة أن تشغل نصيبًا من اهتمامنا وحيزًا من تفكيرنا؟ ألا يستحق امتحان الآخرة أن يهتم له بأكثر من امتحان الدنيا؟ لماذا نقدم هم الدنيا على هم الآخرة؟ ■



حتى يستقيم النشاط الطلابي

إبراهيم مخلف
الرياض

يقول الشاعر الألماني شيلر:

إن في الأطفال نشاطًا زائدًا عن حاجاتهم، فإذا بقي في أجسامهم دون استغلال أضر بهم كما يضر البخار المجتمع في القاطرة دون استخدامه.

هذا القول يفسر لنا شكاوى المعلمين المتواصلة من عبث الأطفال ومشاكستهم رفاقهم ومعلميهم كما يفسر لنا قيامهم بكثير من أعمال التخريب والتدمير، وما نراه على جدران المدرسة ومقاعد الدراسة من العبث، إن هو إلا نشاط زاد عن حاجتهم وبقي دون استغلال فأضر بهم وبرفاقهم، وذلك أن الطفل في المدرسة يمر بعملية نمو وتغير مستمرة يكون في أثنائها نشطًا قابلاً للتغير والتعديل، ولهذا انصب اهتمام المربين على استغلال هذا النشاط وشغل فراغ التلاميذ فيما يجدي. على أن تكون نقطة الانطلاق في هذا النشاط من اهتمام الأطفال وميولهم، ومن حاجاتهم الفردية والاجتماعية، للتعبير عن ذواتهم وعن صلاتهم بمجتمعهم.

ولكن ماذا نقصد بالنشاط المدرسي؟ وما هي فوائده؟

إن النشاط المدرسي هو جميع المجهودات التي يقوم بها الأطفال بصورة تلقائية ويستخدمون فيها اللغة استخدامًا موجهًا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث، والاستماع، والقراءة والكتابة.

أما عن فوائده فهو يوفر الفرص والمناسبات لرغبة التلميذ الجياشة في التعبير عن نفسه وإثبات شخصيته، بعيدًا عن الطريقة التقليدية المفروضة عليه في حصص الدراسة، فهو في الصف يستعمل اللغة من أجل المعلم، وفي

لماذا هذه «الشعوذات» الإدارية؟

عبدالعزيز الغامدي
الرياض

لماذا تفعل بعض إدارات العمل كل ما تفعله سلبيًا للموظفين؟ سؤال لا بد أن يحير كل من له علاقة بالعمل الوظيفي في هذا العالم كله. ما هي المبررات لكل ذلك؟ هل لدى بعض إدارات العمل ما تستطيع أن تعلنه لأي مجتمع بكامله دون أن تشعر بالخجل مما تفعله؟ إن كانت بعض إدارات العمل شجاعة وواثقة من نفسها إلى درجة أنها تستطيع أن تأتي بالحجة التي تتفوق بها على الطرف الآخر، فمن حق الجميع أن يعلموا، من حقهم معرفة الحقيقة، فإما أن يطمئنوا بعد ذلك وإما أن يتحصنوا ضد أي وباء إداري قد يصيبهم، فلماذا إذًا لا تتقدم بعض إدارات العمل وتعلن ما لديها؟ لماذا تختبئ دائمًا خلف ما تسميه بالخطابات واللجان والقرارات السرية؟ وكيف يضمن الموظف حقوقه بين كل هذه السريات؟ ولماذا لا نناقش الخلافات علنًا ووجهًا لوجه؟ ولماذا يعتقد البعض بأن المصلحة العامة تقتضي دائمًا السرية في إجراء المعاملات؟ ولماذا يجهل هذا البعض أن السرية الدائمة قد تكون المزرعة الخصبة للكثير من الأخطاء والمظالم والتجاوزات.

باستطاعة بعض إدارات العمل أن تنظر إلى كل ما يقوله ويفعله ويكتبه الموظفون على أنه رأي، فقط رأي، لها الحق أن تقبله أو ترفضه دونما حاجة إلى أي تشنج أو تخبط أو تهور أو رعونة أو تخلف إداري قد يكون في شكل ادعاءات وقرارات مرفوضة تمامًا ولا يمكن لها أن تكون إلا خزعبلات لا تتناسب مع المكان ولا الزمان ولا الحقيقة.

أي مجتمع يا بعض إدارات العمل بحاجة إلى موظف هو لذاته ثروة وليس في حاجة إلى موظف تدفعه مخاوفه من نفسه، من عقله، من لسانه، من مجتمعه، من الواقع، من المستقبل، من العمل، من الحق، من الأمانة، من الإخلاص،

النشاط يستعملها بدافع من رغبته واهتمامه المباشر، فتزداد فاعليته ويقبل على النشاط بنفس منشرحة لشعوره بالحرية: حرية العمل، وحرية الاختيار.

أضف إلى ذلك أن النشاط المدرسي وسيلة للتربية الاجتماعية، فعن طريقه يتعلم الطفل كثيرًا من الآداب الاجتماعية، كالتضامن وأداء الواجبات، والترحيب بالمسؤولية، كما يتعلم الضبط الانفعالي والنظام الذاتي، باحترام المواعيد وتقدير قيمة الوقت والإحساس بالقيم الجماعية فهو يمارس عمليًا صفات المواطن الصالح.

ولكن ما العوامل المساعدة على إنجاح النشاط المدرسي:

- أن يسير النشاط المدرسي منذ بداية العام الدراسي وفق خطة مدروسة ومنظمة يضعها المدير بالتعاون مع معلمي المدرسة لتخصيص الوقت الكافي، والمكان المناسب، وتوفير الأدوات اللازمة ليتمكن التلاميذ من ممارسته ممارسة جدية وفعالة.

- إشراك التلاميذ بأكبر قدر ممكن في التخطيط لهذا النشاط والأعمال اللازمة لتنفيذه، كإعداد قاعة النشاط وتزيينها، وإعداد الوسائل وتكليفهم بالمحافظة على نظافتها وجمالها مع إشراف المعلمين على النشاط إشرافًا مباشرًا.

- تقسيم تلاميذ المدرسة بحسب أنواع النشاط المدرسي التي يريدون الانتماء إليها، مع تقسيم أفراد النوع الواحد إلى جماعات في ضوء ميول المشرفين والتلاميذ، كما تحدد الأوقات المخصوصة لكل نشاط والأمكنة التي سيزاول نشاطه فيها، وتمكينه من اختيار نوع النشاط الذي يحب.

- أن يسهم المعلم ببعض النماذج الجيدة، لتكون مثلاً يحتذى، ولكي يشعر الطفل بجدية النشاط مع مشاركة المبرزين وتشجيع الضعاف على المشاركة وقبول كل ما يتوصلون إليه مع توجيههم إلى الأحسن.

من هنا نجد أن أنشطة الأطفال ليست ترفًا يمكن الاستغناء عنه، بل هي هدف من أهداف التربية التي ترمي إلى تنمية كل قوى الطفل جسميًا، وعقليًا، ونفسيًا، واجتماعيًا. ■

من الضمير، من ومن ومن ألف مِنْ... كي يبحث لنفسه بأي طريقة على نصر وجاه وثروة، أي مجتمع يا بعض إدارات العمل بحاجة إلى موظف يعرف معنى ﴿ **إن خير من استأجرت القوي الأمين** ﴾، ويعمل بموجب ﴿ **وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم** ﴾. وليس أبدًا بحاجة إلى موظف تجعله مخاوفه لا يعرف إلا معنى «أنا ومن بعدي الطوفان» ولا يعمل إلا بموجب «الغاية تبرر الوسيلة»، أليس الأمر كذلك يا بعض إدارات العمل؟

ماذا عسى أي مجتمع أن يقول لزائر أو مقيم يشاهد بعض مؤسسات ذلك المجتمع تدار بشعوذة إدارية غير مسبوقة؟ وماذا تعتقد بعض إدارات العمل أنه سيقول من الدهشة أو الإعجاب؟ هل سيقول: «هذا هو الإنتاج العالي المواصفات في أحسن صوره؟»، أم أنه سيقول: «هذا هو التخلف العالي للإنتاج بعينه؟». ليكن لبعض إدارات العمل هنا التفكير ولتكن لها أيضًا الإجابة.

المجتهد بعلم وحسن نية لا يعاقب يا بعض إدارات العمل، بل يشكر ويحترم في كل مكان وزمان وعند كل مذهب ودين وأمة، وحتى لو افترضنا جدلاً أن مجتهدًا قد أخطأ في الأسلوب، فإنه عند ذلك ربما للضرورة القصوى يعاتب ولكنه لا يعاقب أبدًا يا بعض إدارات العمل، فرب العباد، وهو رب العباد سبحانه، يثيب المجتهد بعلم وحسن نية حتى ولو أخطأ، فأي إدارة تكون تلك التي لا تريد كلمة حق ولا إخلاص ولا أمانة ولا اجتهاد ولا رفع ظلم عن مظلومين ولا تطوير ولا معالجة أخطاء؟

لماذا تتصرف بعض إدارات العمل دائمًا بانفعالية يجب أن لا تكون من صفات إدارة عمل؟ ألا تعرف بعض إدارات العمل عُمر، ليس أي عُمر يا بعض إدارات العمل وإنما عُمر بن الخطاب، أتعرفه بعض إدارات العمل؟ عُمر بن الخطاب رضي الله عنه يا بعض إدارات العمل وهو من هو يقول: «الحمد لله الذي جعل فيكم من يقوّم عوجي»، فلماذا تغضب بعض إدارات العمل وتتخبط ويصيبها ما يصيبها عندما يقال لها من الأفضل عمل كذا وليس كذا.

هل نسيت بعض إدارات العمل نفسها إلى درجة أنها تعتقد أنها قادرة متى ما شاءت أو رغبت على فصل هذا من العمل وتعيين ذاك؟ ألا تعرف بعض إدارات العمل أنها فقط إدارات عمل؟ لماذا تريد بعض إدارات العمل أن تشعر الآخرين بأنها تستطيع أن تفعل ما لا تستطيع؟ ألا تعرف بعض إدارات العمل حقًا حدود صلاحياتها؟

أي «منصب» يا بعض إدارات العمل ليس «صك غفران» في الدنيا والآخرة، وأي «لقب» يا بعض إدارات العمل كلمة فارغة من أي قيمة، ما لم تقترن بإنجازات صاحب اللقب والمنصب، فما هي إنجازات بعض إدارات العمل التي ستخلدها في ذهن الجميع ؟! ■

الطالب أيضًا يحتاج إلى تربية أسرية!

لينة الصوفي
المدينة المنورة

أثارت قضية دمج الرئاسة العامة لتعليم البنات مع وزارة المعارف حيرة الكثيرين، وظهرت على إثرها العديد من الاستفهامات حول العناصر التي سيتم دمجها في أعقاب هذا الدمج..

والأحرى بنا أن نفكر بجدية فيما يمكن دمجه بالفعل كالمقررات الدراسية، فمثلاً تدرس الطالبات منهج التربية الأسرية منذ صفوف دراسية مبكرة ويقوم هذا المنهج بشكل أو بآخر بإعداد الطالبة لتكون أمًا وزوجة.. فكم جميل أن تتعلم الطالبة كيف تدير مطبخها، وكيف ترتب أمور ميزانية منزلها، وغيرها من الأمور المهمة، مثل ديكور المنزل، وكيفية التعامل مع الزوج والأولاد.

حتى لا يتداعى علينا الأعداء

ماذا نفعل؟

أم فارس
الرياض

في هذه الظروف التي حدثت وتحدث لشعب مسلم يتساءل العاقل: ما الذي يجري؟ ولماذا في هذا البلد بالذات؟ وما نهايته؟ وهل سيأتي الدور على بلد آخر؟

يصاب الرأس بالدوار من كثرة التساؤلات، ومن بينها يبرز السؤال المهم الذي يطرح نفسه في هذه الظروف: كيف أتصرف؟ نعم، ماذا نفعل حتى لا نكون قصعة تتداعى إليها يد الأعداء؟

المسلم العاقل يعرف أنه لا بد أن يبدأ أولاً بنفسه، ينظفها من الحقد والحسد، ويطهرها من أمراض القلب، ويملؤها إيمانًا وحبًا لله تعالى ورسوله ﷺ.

يبدأ بها ليس كلامًا بل واقعًا ملموسًا، يعود بها إلى النبع الصافي، إلى الكتاب والسنة لتنير بصره وبصيرته.. يتقي الشبهات ويبتعد عن الشهوات التي تجعل العزيمة تخورعند أدنى مصيبة..ثم يعلم

بالمقابل هناك مسؤوليات في الأسرة تقع على عاتق الرجل وليست مسؤولية المرأة وحدها.. لذا وجب تخصيص منهج «تربية أسرية» للطلاب أيضًا بحيث يحتوي على موضوعات تخص دوره كأب وزوج في المستقبل، يدرس الطالب فيه كل ما يتعلق بالأسرة بدءًا باختيار الزوجة مرورًا بتربية الأولاد والتعامل مع أفراد الأسرة في ظل تغير مجريات الحياة وتطورها، بالإضافة إلى العديد من الأمور كتأسيس منزل الزوجية من حيث اختيار الأثاث والديكور، وتوزيع الميزانية على ذلك، بالإضافة إلى تعلمه مهارات إصلاح بعض أجهزة وأدوات المنزل الأساسية، وغيرها من الأمور.

وبما أن التربية ليست مسؤولية المدرسة وحدها، يجب على الأسر عدم إغفال أهمية إعداد كل من الابن والابنة للحياة الأسرية من خلال توزيع المسؤوليات عليهم وتعويدهم المشاركة في أعباء المنزل كالغسل والتنظيف والاهتمام بالإخوة الصغار، وتعلم كيفية شراء ضروريات المنزل.

ومن المهم هنا أن تتغير النظرة الخاطئة المتعلقة بكون الفتاة في المنزل هي المسؤولة فقط عن مساعدة والدتها وأسرتها، مغفلين دور الابن أيضًا في ذلك، ومغفلين سنة سيدنا ونبينا عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم في مساعدته لأهل بيته، فكل منهما مسؤول، وليس من العيب مساعدة الابن أسرته في إعداد الطعام أو تنظيف المنزل، لكن العيب أن نقرن مصطلح الرجولة بعدم القيام بمثل هذه الأمور.. هذا وما زال الدمج مستمرًا. ■

يقينًا أن هذه الأرض لعباد الله الصالحين، يرثونها ليرفعوا كلمة الله وليس ليعودوا إلى الجاهلية القديمة باسم التقدم أو التحرر..يربي نفسه على النظر إلى هذه الدنيا على أنها دار ممر وليست دار مقر، وأنها لا تساوي شيئًا أمام ما وأخيرًا يبدأ بالمجتمع الذي يعيش فيه ليكون مثالاً للرجل العاقل المستقيم، ولا بد أن يتسلح هنا بسلاح العلم، لأنه لن يؤثر في مجتمعه إلا بالعلم وأقصد بالعلم العلم الشرعي وليس الشهادات العليا التي لا تساوي شيئًا إذا كان صاحبها خاوي الروح، خائر العزيمة بل ستكون وبالاً عليه وسيكون هو مصيبة على قومه، لذا يجب على المسلم العاقل أن يكون طالب علم، يتعلمه ويطلبه من جميع منابعه الأصيلة، فكلما كان عالمًا بالله عز وجل ورسوله ﷺ، فهنا يكون قد عرف نفسه حق المعرفة، وملك السلاح الروحي الذي سيواجه به عدوه لأن السلاح المادي يتضاءل إذا حمله شخص لا دين له ولا غاية غالية يصبو إليها.

لذا يجب على المسلم العاقل أن يشجع قومه على النهوض من السبات، ونفض ما ترسب عليهم من غبار البدع والضلالات ليضعوا أقدامهم على الطريق الصحيح ويسيروا بكل ثقة وثبات وشموخ، بل ويجاهد في ذلك أيما جهاد، وليضع في حسابه أن الطريق وعر ولا بد من الصبر، وليتنبه إلى ألا يتسرب إلى نفسه شيء من اليأس أو القنوط حتى لو رأى الناس كغثاء السيل يركضون خلف سراب يلهون ويمرحون، فهؤلاء المليار أو يزيدون نجدهم عند الأحداث أقسامًا أربعة هي:

- قسم لاه في غيه، منكب على شهواته.
- قسم خائف يحسب أن كل صيحة عليه، فتجده يدور ويتخبط كمن يتخبط من به مس.
- قسم خائف لأنه لم يدرّع نفسه بالدروع الإيمانية الصحيحة.
- قسم واثق بالله، يعلم أن كل محنة فيها منحة، ولأنه حفظ الله وعرفه وقت الرخاء فيعلم يقينًا أن الله حافظه وسيكون معه وقت الشدة ووقت الأزمة.

فلأي قسم تنتمي أيها القارئ الكريم؟ ■

ما طريقة التدريس المثلى؟

حسان داود

الإمارات العربية المتحدة

ذكرت العرب قديمًا أن المستحيلات ثلاثة هي: الغول والعنقاء والخل الوفي. والعنقاء طائر خرافي، معروف الاسم مجهول الشكل يضرب به المثل في الضخامة والقوة.

وفي التربية هكذا هي الحال في البحث عن طريقة تدريس مثلى تصلح لكل التلاميذ عند تدريسهم كل المواضيع في أي زمان وفي أي مكان.

فهل البحث عن طريقة التدريس المثلى من المستحيلات؟ وإذا ثبت أن البحث مستحيل، فهل نكون قد أضعنا المال والوقت والجهد، أم يمكن أن نستفيد من البحث بشكل آخر؟

دعونا نضرب الأمثال، وبالمحسوسات لتقريب المفاهيم واستخلاص النتائج:

- لو أردت أن تنتقل، كأن تذهب إلى عملك أو تتنزه وحدك، أو أنت وعائلتك فإنك ستستخدم سيارتك الاعتيادية «الصالون»، إذًا هذا نوع من أنواع السيارات يصلح لطريقة من طرائق النقل.

- ولو أردت أن تنتقل أنت وفريق كبير العدد، فإنك ستستخدم «الباص» وهذا نوع ثان من أنواع السيارات.

- ولو أدرت الانتقال على أرض رملية، لاحتجت إلى سيارة من ذوات عجلات الدفع الرباعي، وهذا نوع ثالث من السيارات.

- ولكن لو أردت نقل أثاثك، لاحتجت إلى شاحنة «لوري» وهذا نوع رابع من السيارات.

- وهناك نوع خامس هو سيارات نقل الماء أو السوائل «التنكر».

- وهناك نوع سادس هو سيارات نقل الأغذية المبردة والمجمدة.

ويمكن أن نستطرد في تعداد أنواع أخرى من السيارات...لماذا؟ لنستنتج أولاً: أن السيارات أنواع مختلفة! وثانيًا: أنه لا يغني نوع عن نوع! يا لها من بساطة في المنطق تؤدي بنا إلى استنتاج أنه من المستحيل الوصول إلى سيارة واحدة لكل الأغراض.

ولكن مع اقتناعنا بهذا «المستحيل» فنحن لا نزال نسعى إلى تطوير سيارات أخرى لأغراض أخرى، كالسيارات البرمائية، والسيارة التي تعمل بالطاقة الشمسية...إلخ.

وهذا يعني أن المستحيل ينبغي أن لا يثنينا عن مواصلة البحث.

وهذه هي الحال نفسها مع طرائق التدريس!

- لدينا طريقة المحاضرة، نستخدمها عندما نريد إعطاء معلومات جديدة أو شرح أو تلخيص، أو عندما تكبر أعداد الطلبة، ولكن عندما نريد مناقشة قضية اجتماعية، مثل احترام الممتلكات العامة، فإن طريقة المحاضرة لن تشتغل جيدًا، فلا بد من الذهاب إلى طريقة المناقشة.

- صحيح أن طريقة المناقشة أفضل من المحاضرة في أن المناقشة تتيح «الأخذ والعطاء» بين المرسل والمستقبل كالمعلم والتلميذ، ولكن المناقشة لن تغني عن المحاضرة! فأحيانًا لا بد لنا من اللجوء إلى المحاضرة عند عرض الحقائق والإحصائيات، كنسبة المواليد والوفيات «وبعد ذلك نجنح لمناقشة أسبابها وتأثيراتها المستقبلة».

- ومع فائدة كلٍّ من طريقة المحاضرة والمناقشة، إلا أنهما لن تنفعا إذا كنا في درس علوم، فهناك يصبح إجراء التجربة أمرًا لازمًا وليس كماليًا. ومع هذا سيحتاج معلم العلوم إلى الاتكاء على المحاضرة إذا أراد إلقاء تعليمات الدخول بمقدمة أو الخروج بخلاصة، كما قد يحتاج المعلم إلى مناقشة نتائج التجربة التي أجراها.

- هل قلنا «التجربة التي أجراها»؟ تُرى من أجراها؟ إذا كان هو المعلم فهذا هو «العرض العملي»، وإذا كان هو التلميذ فهذا هو «التعلم الذاتي». ومرة أخرى: لن يغني أحدهما عن الآخر. فالعرض العملي يحتاجه المعلم عندما يريد معه شرحًا. و«التعلم الذاتي» يحتاجه كلٌّ من المعلم والتلميذ عندما يريدان أن يتعلم التلميذ بنفس وهو التعلم الأبقى أثرًا.

- وإذا أردنا أن يعين التلاميذ بعضهم بعضًا على التعلم لجأنا إلى «التعلم التعاوني»، فنقسمهم إلى مجموعات ونوكل إلى كل مجموعة مهمة حل مسألة أو إجراء تجربة أو مناقشة

قضية. إذًا، فالتعاون هو إيجابية هذه الطريقة، ولكنا يمكن أن نقع في حفرة اتكال بعض أفراد المجموعة على بعضها الآخر، أو تنشب بينها الفوضى.

- أما إذا أردنا نوعًا آخر من التعلم الفردي، وخصوصًا في عصر الكمبيوتر، فيمكننا تهيئة تعليم مبرمج ينفذه كل تلميذ حسب سرعته الذاتية. ومن أهم صفات التعليم المبرمج تجزئة الدروس إلى أجزاء يأخذها التلميذ جزءًا جزءًا، ومن المفيد أن نتذكر وصية «سكنر» في تعزيز التلميذ كلما أنجز جزءًا من البرنامج.

- وقد تقدم «كيلر» بتحسين التعليم المبرمج من مثل توفير مراقبين مساعدين للمتعلم. إذًا جاءت طريقة كيلر لتغني عن التعليم المبرمج..كلا! سنبقى بحاجة إلى الطريقتين: تعلم التلميذ بمفرده ليعتمد على نفسه مرة، وتعلم التلميذ بالمساعدة عندما يحتاجها مرة أخرى.

- وعندما جاءت طريقة الحقيبة التعليمية أصبحت «موضة» الحديث عن طريقة التدريس الجديدة التي ينصح بالركون إليها..ليس هذا فحسب..وإنما ينصح بإلقاء الطرائق القديمة، كالمحاضرات في بحر النسيان! وهذا استعجال ليس في محله..فقد استعصت الطرائق القديمة على الاندثار..فنحن إذًا جهزنا الحقيبة التعليمية بكل محتوياتها «المكلفة ماديًا» فهي لن تصلح لجميع الطلبة ولا لجميع مستوياتهم..وستبقى المحاضرة تنادينا: أنا في خدمتكم! وسنبقى بحاجة إلى المناقشة..وبحاجة إلى التعلم التعاوني..وقل هذا عن الطرائق الأخرى: مثل الألعاب التربوية، وحل المشكلات، والرحلات الميدانية.

- ومثلما تعرضت طريقة المحاضرة للنقد السلبي، تعرضت طريقة «هربارت» كذلك. وتدمج طريقة هربارت التي حسنها تلاميذه بعده «فأين تلاميذنا؟» بين طريقتي الاستقراء والقياس. ففي الاستقراء نستنتج القاعدة من قراءة الحالات الفردية للظواهر، مثال ذلك: معدن الحديد يتمدد بالحرارة والنحاس والألمونيوم، إذًا القاعدة هي أن المعادن تتمدد بالحرارة. ويمكن قياس «الفضة أو الذهب» على ذلك لأنهما معدن. وبعد أن أفرط المفرطون في استخدام ومدح طريقة هربارت اكتشفوا أنها «آلية» لا تسمح بالنقاش أو التفكير، فانقلبوا عليها ووصفوها بالجمود، بل ودعوا للتخلص منها! مسكين هربارت..هو نفسه قال إن طريقتي لا تصلح لكل الدروس، وعندما يتغير الدرس لا بد أن تتغير طريقة التدريس.

- ظن د.محمد محمود الحيلة في كتابه القيم «طرائق التدريس واستراتيجياته» أنه قد توصل إلى «طريقة الخطوات» التي تصلح لكل الصفوف ولكل المواد! فماذا فعل؟ دمج بين أكثر طرائق التدريس لعله يصل إلى الخلطة الذهبية من طرائق التدريس أو عنقاء التربية. وعلى فرض إمكانية دمج ما نعرف من طرائق التدريس، إلا أننا سنطبقها في الدرس واحدة تلو الأخرى، وستستعصي على الذوبان في بعضها. وحتى لو قسرناها على الذوبان، فإننا سنبقى بحاجة إلى كل طريقة على انفراد أحيانًا..وما المحاضرة عنا ببعيد! إذًا أهلاً وسهلاً بطريقة الخطوات على أنها إضافة جديدة إلى الطرائق المعروفة وليست بديلاً منها جميعًا.

ماذا نستنتج من مسيرة البحث عن طرائق التدريس؟

- علينا أن نعرف ما في مخزوننا التربوي من طرائق «ناهز عددها الستين».

- نشخص لكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها، فليست هناك طريقة تعلو على النقد. ولكن النقد المنصف لا يعني التشهير بالسلبيات، وإنما ذكر الإيجابيات..لماذا؟ لكي نحاول تعظيم الإيجابيات وتقليل السلبيات.

- أن نكف عن ظلم الطرائق القديمة، كالمحاضرة، مدعين أنها جامدة لا تعطي الفرصة للتلميذ بالتفاعل. إن المحاضرة خلقت هكذا، وعلينا الاستفادة من خلقها هكذا..نعم يمكننا تحسينها ولكن بماذا؟ بأن نتبعها بالمناقشة، إذًا فالمحاضرة ستبقى محاضرة والمناقشة ستبقى مناقشة، ويمكن أن تحسن إحداهما الأخرى بأن تتبعها لا أن تلغيها.

- أن نكف عن ظلم أي طريقة بأن نقصر التدريس عليها حتى تحترق وتنبعث في التدريس رائحة احتراقها! وبهذا يختلط الأمر على المشاهدين، فيعتبرون أن الطريقة احترقت ولا يدركون أننا الذين أحرقناها بالاقتصار عليها! وما الحل؟ بكلمة واحدة «التنويع».

- علينا أن نستمر في البحث عن طرائق جديدة، تناسب المواقف اللانهائية من الفروق الفردية بين التلاميذ والمواضيع والمخترعات الجديدة. فإن وجدنا جديدًا فحصناه، فإن اجتاز الفحص رحبنا به ووضعناه في قائمة الطرائق المفيدة من غير إهمال، ولكن أيضًا من غير تقديس للجديد ولا إبعاد للقديم المفيد.

إذًا من هي عنقاء التربية أو طريقة التدريس المثلى؟

هي أي طريقة تناسب ذلك الموضوع لأولئك التلاميذ في ذلك المكان وخلال ذلك الزمان! فالمحاضرة أحيانًا هي طريقة التدريس المثلى عندما نريد إعطاء معلومات جديدة لمستمعين جيدين..والمناقشة هي طريقة التدريس المثلى عندما نريد معرفة آراء التلاميذ..وهكذا طريقة التجريب..والتعلم التعاوني..إلى آخر هذه القائمة من الطرائق المفيدة..نعم المفيدة..ولكن لا تغني طريقة عن طريقة..نعم مفيدة ولكنها فائدة جزئية. وكل طريقة في مكانها هي العنقاء أي هي المطلوبة.■



خليك.. طبيعي
Friendly Whiteboard
Friendly Whiteboard
Friendly Whiteboard
Friendly Whiteboard
صحي
أقلام السبورة
طبيعي Friendly
حبر بأساس مائي
خالي من جميع المواد الضارة
NORDIC ECOLABEL
357 002
Writing Instruments
صناعة سويدية
ROSINCO
AL-KHAIRAT STATIONERY
قرطاسية الخيرات



أنا أول أستاذ تزوج من تلميذته.



بالقراءة أنت أكثر رشاقة





الهدية...؟



أمجاد يا «علوج» أمجاد!



المجلة التي تكبر دون أن تشيخ


سلام
سلام
سلام
سلام
سلام
الوهيبي


سلام
سلام
سلام

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته. حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك!
وضيف هذا العدد هو:
وزير الثقافة المصري السابق د. أحمد هيكل.

المعرفة

أحمد هيكل:

«عقّدني» الأزهر.. فحاولت الهرب من أسرتي

كان كتّاب الشيخ علي الجندي هو المحطة الأولى في معرفتي بالآخرين.. لم يكن مثل كتاتيب الريف التي يجلس فيها الأطفال على حصر مبسوطة على الأرض وإنما أشبه بمدرسة أهلية صغيرة بسيطة.. ورغم صغر سني فأنا أتذكر أول محطة «حرج» في حياتي فقد كان الشيخ يخرج بنا - التلاميذ الصغار - قبيل العيد وينظمنا في صفين وقد ارتدينا الثياب الجديدة، يطوف بنا على أولياء الأمور ونحن ننشد الأناشيد الدينية تتخللها دعوات بطلب «العيدية» من أجل «سيدنا» وهي تحية له بمناسبة العيد وإكرام له ليضاعف اهتمامه بالأبناء، وتختتم المسيرة «المحرجة» التي تتخللها ابتسامات خجولة بمنح الشيخ كل تلميذ منا لوحة ورقية ملونة مطبوع عليها بعض آيات القرآن أو مسجل على صفحتها رسم للكعبة المشرفة..



- كرهت كتب العلوم الشرعية والعربية لغموضها وتعقيدها.
- الحركات الطلابية يكمن وراءها مصالح لزعامات حزبية.
- طه حسين قادني إلى الأندلس.
- أنا أول أستاذ تزوج من تلميذته.



احمد هيكل

!كان لي من الإخوة «٥» أكبرهم أخي حلمي وأصغرهم هذا الذي مات رضيعًا بسبب مرضه بالدفتيريا.. ما زلت أذكره في حجر أمي وهو يختنق وهي تحاول إنقاذه بالدعاء.. ثم مات..

وبعدها ولد شقيق آخر كان السابع في الترتيب ولكنه مات رضيعًا كذلك لإصابته بالتهاب رئوي وما زالت صورته هو الآخر وهو يسعل فيحتقن وجهه البريء.. وبسبب موت هذين الأخوين في فترة متقاربة فقد خيم الحزن على الأسرة فترة ترجمتها أمي إلى المزيد من الاهتمام بالأطفال الباقين والحنو عليهم.

- **في أكتوبر ١٩٣٥م..** كانت محطة مهمة بالنسبة لي ففيها التحقت بالمعهد الأزهري بالزقازيق، وقد بدأ الشهر بسعادة طاغية لقبولي بهذا المعهد، وسعادة أخرى بالزي الأزهري الذي سأرتديه وكان يتكون من «الكاكولة» وهي تطور أو تحديث «للجبة» وهي أشبه بمعطف ولكنها أطول ومغلقة من الصدر.. وقد دبرته لي الأسرة بسرعة لألحق بمحطتي «الحلم».. كان مبنى المعهد رائعًا مهيبًا مقسمًا إلى قسمين: أولهما للابتدائي والآخر للثانوي..ووصلت المعهد مبكرًا في اليوم الأول للدراسة ودخلت الفصل وبدأ العلماء يدخلون علينا متتابعين فأخذتني هيبتهم وشدني جلالهم.

- **عام ١٩٣٦م شهد محطة توتر وإحباط تنتهي نهاية مؤسفة..** بدأت بصعوبة في فهم المناهج الدراسية وتخبط في مشاعري بين فرحي بزي العلماء الأزهري ونظرة الوقار التي ستنطبع عليَّ في المستقبل وبين عبء قيود الدراسة والتعقيد الزائد، ومشقة السير الطويل بين البيت والمعهد.. كنت أخرج من البيت في السابعة صباحًا وأعود بعد الخامسة عصرًا.. ثم تدرج الأمر ليصبح كرهًا لكتب العلوم الشرعية واللغوية التي كانت غامضة ومعقدة ألفها أصحابها في عهود قديمة.. ثم بدأت فرحتي بالزي تتلاشى شيئًا فشيئًا ليحل محلها سخط لأنه أصبح مبعث تهكم من بعض أبناء البلد والتافهين الذين يحبون النكات والتقاط المفارقات.. وذات يوم هاجمني أحد العاطلين المتسكعين وكان سكرانًا وتأبط ذراعي وأخذ يهذي ويصيح وأنا أحاول فض الاشتباك غير المتكافئ بهدوء.

- وفي العام نفسه كانت محطة فشل كبرى بالنسبة لي أن أعترف حقيقة بفشلي كطالب أزهري.. اختتمت سلسلة الإحباطات السابقة هذه بمحاولة «صبيانية» للهروب من المتاعب فقررت بكل وضوح أني فاشل ومن ثم فلن أكمل الطريق.. وبدأت أهمل مذاكرتي مع اقتراب موعد الاختبار.. ونتيجة ضغوط والدي وشقيقي الأكبر فقد قررت الهروب من المنزل والمدينة كلها.. وبالفعل أخذت طريقي إلى قرية أعمامي وأخوالي «كفر هورين» التابعة لمحافظة الغربية.. لم يكن معي نقود وسلكت الطريق مشيًا على الأقدام وظللت أمشي من الضحى دون طعام حتى قرب وقت الغروب، حيث بدأ الطريق يظلم وأنا لم أصل بعد إلى مقصدي.. ثم وجدتني أمام قرية أعرفها «شبرًا نصورة» وكان لي زميل دراسة يسكن في هذه القرية فسألت عنه ووصلت وظن أني قادم لزيارته فاستقبلني وأهله بمزيج من الحفاوة والإشفاق والتساؤل.. ولم أنطق ببنت شفة وبت ليلة لا أنساها بمخاوفها وقلقها وكوابيسها.. وفي الصباح أوصلني أهله إلى حيث ركبت وعدت إلى أسرتي.. وصار العنوان العريض للحديث عني في المنزل بعدها «فاشل» وتضاعف داخلي روح التحدي واتجهت إلى الله أصلي وأناجيه في ضعف وخشوع ودموع.. ودخلت الاختبار وأجبت إجابة مرضية وكنت أول الناجحين.

- **محطة الحبس وزعامة قصيرة..** كنت زعيمًا في نهاية المرحلة الثانوية.. كانت نقطة فاصلة بالنسبة لي.. ليلة مرت كالدهر.. إحساس كبير بالفشل المفاجئ وبأن مستقبلي قد ضاع دون ترتيب مسبق! كنت أجلس على أرض الحجز بملابسي الأزهرية شاعرًا بمنتهى التناقض بين الاحترام الذاتي الذي يضفيه هذا الزي والمهانة جالسًا على أرض رطبة باردة.

كانت هناك أحداث لم ترض عنها الحكومة وقتها وهي

التي زجت بي إلى أعماق هذا السجن.. كانت الحكومة في ذلك الوقت وفدية وكان هناك عداء تقليدي بين الوفد والشيخ المراغي شيخ الأزهر، وأغلبية الأزهريين مراغيون معادون للوفد، وكان أن خرج الطلاب في مظاهرة وحدثت أعمال شغب قبض خلالها على الشيخ محمد عبداللطيف دراز شيخ معهد الزقازيق، تظاهر بعده الطلبة مرة أخرى وخرجت ألقي فيهم قصيدتي حيث قبض عليّ وسجنت. وكانت رسالة الحكومة وقتها بسجني رسالة موجهة إلى كل الأزهريين، وفي النهاية توسط بعض الأساتذة حتى تم الإفراج عني، ومن يومها عرفت أن اتباع الطامحين الكبار لا يصح أن يتورط فيه الصغار أمثالي، ومن يومها أسأت الظن بالحركات الطلابية لما يكمن وراءها من مصالح تحركها زعامات حزبية.

- بين حلم الكتاب الأول وهموم الأسرة تباينت مشاعري في الفترة التي شهدت الحرب العالمية الثانية، وهذه الفترة تمثل محطة إحباط قاسية بالنسبة لي رغم إغراء السعادة الذي كان يلوح بطباعة أول أعمالي.. كانت سنوات هذه الحرب مليئة بالأزمات والتغيرات المفاجئة، فقد واجهت تجارة أسرتي صعوبات كبيرة وكانت السوق الرائجة وقت ذاك هي السوق السوداء التي يربح فيها المنحرفون والعملاء.. كابد في هذه الفترة أبي وأخي غلاء الأسعار في مواجهة نفقات الأسرة.

- محطة الإحباط التي لازمتني في سنوات الحرب لم تكن تتعلق بأسرتي والظروف المادية فقط، وإنما تعدتها إلى إحساسي بالآخرين من حولي، فقد خلفت الحرب نوعًا من العصبية والرغبة في التصادم والتقاتل حتى على أرغفة الخبز في محال البقالة أو الأفران.. كانت القطارات التي تعبر أمام قريتي محملة بالطليان الذين بدؤوا يهزمون أمام الإنجليز.. كانت وجوههم معفرة منكسرين يطلون برؤوسهم من النوافذ ويتزاحمون على أبوابها يبادلون ما لديهم من حلل ومعاطف وساعات يد بقليل من الطعام وعلب الدخان.

- **«نصر من الله وفتح قريب»**.في الشهر الأخير من العام الدراسي النهائي للثانوية العامة مرض أخي حلمي بالتيفوئيد الذي كان يعصف بالكثيرين وقتها.. تزامن هذا مع ما كانت تقوم به الحكومة من حملات «شكلية» على التجار المخالفين لما حددته الحكومة من تسعيرة رسمية للسلع وكان الكثيرون من التجار يقعون ضحية مؤامرات البعض لدى الحكومة.. وكان والدي من هؤلاء المضارين من ذلك.. فقد اتهم بمغالاته في الأسعار وتم القبض عليه وإغلاق المتجر تمهيدًا لمحاكمته.. فجأة تهاوت كل الآمال أمامي فالمتجر هو باب الرزق الوحيد لعائلتي، وأخي يصارع المرض طريح الفراش لم يكن أمامي سوى التخلي عن رغبتي في الالتحاق بكلية دار العلوم والاتجاه إلى المتجر.. كان ذهني موزعًا بين الطبيب الذي يجب أن يحضر لزيارة أخي والمحامي الذي أوكل للدفاع عن والدي.. وعندما حل الليل كنت كسير القلب مشتت اللب، وتوجهت إلى الله مصليًا والدموع تبلل كلماتي وابتهالاتي حتى غلبني النوم.. وفي منامي رأيت كما يرى النائم أنني أقف في حديقة ممتدة الخضرة ثم رأيت راية خضراء تهبط من السماء وتستقر أمامي على الأرض وقد كتب عليها بخط أبيض شديد الوضوح «نصر من الله وفتح قريب»، قد تكون مجرد تعبير عن رغبتي الشديدة في مدد إلاهي بعد شعوري بتأزم الأمر.. وقد تكون استشفافًا لما حدث بعدها من انفراجة حقيقية من الله بشفاء أخي وخروج أبي من السجن وظهور الحقيقة.. ولكنها في النهاية وضعتني على طريق الإحساس بالمسؤولية الضخمة التي يحملها عنا أبي وأخي دون أن يشعر أي منا - الأبناء الصغار - بالحجم الحقيقي لهذه المسؤولية.

- **محطة كلية دار العلوم تشكل نقطة فاصلة في حياتي..** فقد كانت تمثل لي أملاً كبيرًا وأنا في المرحلة الثانوية.. بدءًا من تغيير زي الشيوخ إلى زي «الأفندية»، ونهاية بالمستقبل المفتوح على مصراعيه أمام خريجي هذه الكلية.. واجتزت اختبارًا في فروع اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم وكشف طبي دقيق وكشف هيئة أدق.. والتحقت بالكلية مرتديًا بدلة وطربوشًا.

- **محطة انبهار حقيقية في حياتي مثلها «صالون العقاد»..** انبهرت بشكل كبير بهذا الرجل كان منزله صباح كل جمعة من كل أسبوع يشهد هذا الصالون ولن أنسى تلك الجلسة التي حاورته فيها - على استحياء - عن كرهه للشيوعية والإخوان المسلمين معًا.. فمن وجهة نظري الأولى توفر الغذاء والكساء والمأوى لكل مواطن، والثانية تطالب بشيء مفروض لمصلحة المجتمع وهو تطبيق الحدود الشرعية.. وكان رده بليغًا فقد قال لي: يا مولانا السجون والملاجئ هي أعظم مكان يوفر الغذاء والكساء والمأوى.. العبرة بتوفير الحرية.. أما الثانية فلو طبقنا الحدود الشرعية في مجتمع مليء بالسلبيات الأخلاقية وخراب الذمم والرشوة لأمكن أن يقام حد السرقة مثلاً على مثلك وأنت بريء إذا توافر الشهود.

ـ كانت محطة تخرجي هي أول محطة إخفاق لي بعد التخرج.. كنت ناجحًا وحققت ترتيب الأول على دفعتي ولكن بتقدير جيد جدًا وليس ممتازًا وهذا معناه أني لن أعين معيدًا بكليتي.. والسبب في ذلك هو حصول بحثي في مادة أعمال السنة على تقدير مقبول من قبل أستاذي د. إبراهيم سلامة.. وأحبطت.. واضطررت كغيري من الخريجين إلى البحث عن عمل وكان المتاح وقتها التدريس في مدارس وزارة المعارف.. والتحقت بمعهد التربية العالي ـ وكان شرطًا للراغبين في العمل بمدارس الوزارة ـ ولكني ضقت به وبالتدريس في المدارس.. وبسبب هذا الضيق غيرت مساري وقبلت التعيين بوزارة المواصلات وكان وزيرها الوزير الأديب دسوقي أباظة.. وأعددت أوراقي المطلوبة للتعيين وقبل التقدم بها للوزارة حدث ما لم أتوقعه فقد صدر قرار من رئيس جامعة القاهرة د.إبراهيم شوقي بتعييني معيدًا في كلية دار العلوم عام ١٩٤٩م وتقدمت بالأوراق نفسها إلى الكلية وتحولت من طالب يدرس بمعهد التربية العالي إلى معيد.. وهذه المرة أيضًا تنتهي محطة إحباط في حياتي نهاية سعيدة.

ـ شهد عام ١٩٥٠م ..محطة لتغيير المسار بالنسبة لي بعد عام من تعييني.. كنت وقتها أعد رسالتي لنيل درجة الماجستير عن «الشعر في السودان»، وكان أن أنشأ د.طه حسين وزير المعارف معهد مدريد للدراسات الإسلامية، ورأى أن يرسل بعثات من الشباب الجامعيين لإسبانيا ليتموا الدراسات العليا متخصصين في الدراسات الأندلسية على أن يعملوا فيما بعد في هذا التخصص وهو البحث والدراسة في الحضارة الإسلامية بالأندلس.. وتغير المسار بدراسة الأدب الأندلسي لنيل الدكتوراه.

ـ محطة الخوف من ركوب البحر !.. محطة بدأت في الطريق لإسبانيا عندما وطأت قدماي أرض الباخرة أشرفنا على الموت وأحسست بقرب النهاية عندما أظلمت السماء وهبت العواصف وعلت الأمواج ذات يوم.. اهتزت الباخرة بشدة تقاذفتنا فيها الأمواج كما تشتهي.. ولا أستطيع وصف الهلع الذي أصابنا ـ وكنا أربعة في حجرة واحدة، اثنان على سريرين أرضيين واثنان على سريرين علويين ـ ليلة كاملة.

ومنذ هذه الليلة تحول الأمر إلى عقدة نفسية من البواخر وركوب البحر وارتبط هذا بالنفور من رائحة البواخر من الداخل مهما كانت معطرة.. وفي اليوم التالي ـ وكأن شيئًا لم يحدث ـ أشرقت الشمس وهدأت الطبيعة ومضت الباخرة في طريقها حتى مرسيليا.

● أزمة« ديوان إبراهيم » ناجي من أقسى الأزمات التي واجهتها في حياتي.

● مسيحية علمتني الالتزام بالدين !

ـ أما محطة البعثة والحياة في إسبانيا فقد كانت نقلة جديدة في حياتي فهي المرة الأولى التي أرى فيها مدينة أوروبية.. انبهرت بالأوروبيين، ونظافة البلد، وسرعة رتم الحياة، والألوان الزاهية لملابس البشر ولاسيما النساء اللائي كن يحرصن على ارتداء المعاطف البلاستيكية الشفافة لاتقاء المطر، فكن يخيلن لي كعرائس ملفوفة بورق سوليفان.

ـ امرأة مسيحية تضعني على طريق الحرج.. كان ذلك في شهر رمضان، حيث الصيف قائظ الحرارة، طويل النهار. وكان موعد أذان المغرب وقتها ٩ مساء، وكنت أسافر بين مدريد وبلدة تسمى الأسكوريال يوميًا للبحث عن مراجع وكتب للدراسة.. وأحسست بالإرهاق بسبب الحر والعمل المجهد والسفر، فقررت بعد يومين ألا أصوم مستخدمًا الرخصة التي منحها الله للذي على سفر.. وعلمت السيدة التي كنا نستأجر شقة في منزلها بذلك وهي امرأة إسبانية مسيحية متدينة فقالت لي : «إذا أصررت على الإفطار فابحث لك عن مسكن آخر، فالذي لا يتمسك بدينه لا أقبله في بيتي وبين أفراد أسرتي» ويومها أدركت جيدًا أن الحرية التي أراها حولي في كل مكان لا تنفصل أبدًا عن التمسك بالدين والأصول والتقاليد.

ـ محطة المرض في الغربة محطة مؤلمة بالنسبة لي.. فقد أصيبت عيناي بمرض غريب كانت مظاهره الاحمرار والتورم وكثرة الدموع، وترددت على عدد من الأطباء الذين زادتني تشخيصاتهم مرضًا.. وتعقدت مشكلة عيني حتى أوشكت على قطع البعثة والعودة إلى القاهرة.

هذه المحطة شكلت في بدايتها حزنًا عظيمًا لتوارد خواطر سوداء إلى رأسي بأني لن أكمل الطريق الذي بدأته، وأني ربما أفقد بصري فلا أستطيع إكمال أي طريق بالمرة..

- **مرارة هزيمة ١٩٦٧م لازلت أشعر بها حتى اليوم.**
- **بقيت متردداً ثلاث سنوات: هل أتزوج هذه الأسبانية؟**

وزاد من هذا الإحســـــاس داخلي طوال أيام انتظار أن تتحسن حالتي دون جدوى حتى ساقني الله - أو ساقه إليَّ - د. صبحي وهو أحد أكبر أطباء العيون المصريين قادمًا لزيارة إسبانيا.. وفحصني الطبيب مشخصًا مرضي بأنه نوع من حساسية البحر المتوسط، الذي أخطأ الأطباء في مدريد تشخيصه ومن ثم حدثت المضاعفات.. ووجهني د.صبحي بخطاب إلى الطبيب الإسباني العالمي «باراكيرا» في برشلونة.. وسافرت.. وفحصني الطبيب الكبير.. وطلب مني المرور على إدارة المستشفى قبل انصرافي.. وطوال الرحلة من الممر من غرفة الطبيب حتى غرفة الإدارة كنت أدعو الله أن يكفي ما معي من نقود نفقات العلاج.. وأتحسب ألا يحدث ذلك.. وعندما وصلت إلى موظفة الإدارة أخبرتني أن د.باراكيرا أمر ألا أدفع شيئًا على الإطلاق وعدت إليه لأشكره، فأشار إلى صورة معلقة على جدار مكتبه ضمن عدة صور وقال : هذا صديقي د.صبحي.. وهذه أقل تحية مني إليه و إليك وحملني خطابًا إليه.. ومازلت أشكر هذا الرجل الأجنبي على ما فعله معي.. وتداويت بما نصح حتى شفيت عيناي تمامًا.

- **نوفمبر ١٩٥٤ نلت درجة الدكتوراه من جامعة مدريد..** ولكنها للأسف - أي هذه الدرجة - شكلت محطة إحباط كبيرة بالنسبة لي وسببت معاناة لم أكن أتوقعها. وكان سبب إحباطي أن درجة الدكتوراه الإسبانية لم يكن قد تم معادلتها بعد بدرجة الدكتوراه المصرية، نظرًا لكوني ومن عادوا معي من إسبانيا أول من نالوا هذه الدرجة، ولذلك فقد احتاج الأمر إلى تقديم مستندات وبرامج تتصل بالدراسة في جامعة مدريد كي تتم المعادلة وقد استغرق ذلك عدة أشهر حتى تمت المعادلة ولكن.. ظهرت صعوبة أخرى.. وهي أنه لكي يتم تعييني مدرسًا كانت اللوائح تشترط أن يمضي على حصولي على درجة الماجستير «٧» سنوات كاملة وكان ينقصني حتى أتم هذه المدة بضعة أشهر ومن هنا تأجل التعيين.. وعاودتني سحابة الاكتئاب والإحباط حتى كتب د.طه حسين مقالاً في جريدة الجمهورية تهكم فيه على فكرة وجوب استيفاء مدة معينة حتى يتم تعيين العائدين من البعثات وكأنها مدة «العدة» التي اشترطت لصحة زواج المطلقة أو التي مات عنها زوجها!

وصدر قرار التعيين لي وزميلين آخرين ونص القرار على أن يتم تعييننا تعيينًا استثنائيًا.. وغضبت لنص القرار.. ورفعت شكوى إلى رئيس الجامعة د.كامل مرسي الذي اعترف بخطأ القرار وأعاد عرض الموضوع من جديد وصدر القرار بتعييني لاستيفاء المؤهلات المطلوبة ودون إشارة لأي استثناء.

- **محطة إحباط عاطفية مررت بها وأنا في إسبانيا فترة البعثة..** فقد تعرفت على فتاة إسبانية عن قرب ووجدت أنه يمكن أن تكون زوجة لي ولكني عدت إلى مصر دون التقدم لأهلها لعدم رضاي عن الزواج بأجنبية دون موافقة أسرتي.. ظللت ٣ سنوات أوازن بين رضا أهلي ورفضهم لهذه الزيجة وبين رغبتي في الزواج منها. وأخيرًا حسمت الأمر برفض الفكرة.. مستجيبًا للعوامل التي حالت دون إتمامها مثل: اختلاف الدين واللغة والعادات والتقاليد. تألمت بمشاعري لكني حسمت الأمر بعقلي.

- وبعد الاستقرار والتعيين بالجامعة كانت محطة التوفيق الكبرى بالزواج من رفيقة عمري وكانت وقتها طالبة بكلية دار العلوم.. كانت مميزة لنشاطها الثقافي والاجتماعي والرياضي.. تم الزواج في أغسطس من العام نفسه ليكون عام ١٩٥٨م محطة لا يمكن نسيانها لأنها ترتبط بشريكة كفاحي ونبع الحنان في بيتي.. وبذلك كنت أول أستاذ في كلية دار العلوم يتزوج تلميذته.

- **محطة إحباط خاصة بعملي في وزارة الثقافة..** كان ذلك في عام ١٩٦١م.. هذه المحطة عرفت وقتها بـ«أزمة ديوان ناجي».. هذه الأزمة جاءت بعد استقرار في العمل والحياة الخاصة بإنجاب طفلتين وكأن الأيام استكثرت عليَّ السعادة.. والقصة بدأت عندما اختارتني وزارة الثقافة ضمن لجنة تجمع شعر «إبراهيم ناجي» وتخرجه كله في شكل ديوان شامل لكل ما أبدع مما نشر وما لم ينشر.. وكانت اللجنة مؤلفة من محمد ناجي شقيق الشاعر وأحمد رامي وصالح جودت صديقيه وأنا.. وتم توزيع العمل بيننا فكلف ناجي بجمع الشعر الذي خلفه أخوه في أوراقه،

وكلف صالح جودت بجمع شعره الموزع في المجلات، وكلف رامي بمراجعة ذلك كله وتحقيقه، وكلفت أنا بعمل دراسة فنية عن شعر ناجي ووضعه في مكانه من خريطة الشعر العربي بحيث تكون هذه الدراسة تصديرًا للديوان الكامل.

وحدث أن أحضر ناجي بعض القصائد التي وجدها ضمن أوراق أخيه، وقدمها لصالح جودت ليضمها إلى ما يجمعه صالح من شعر منشور، ودفع صالح بهذه القصائد إلى المطبعة ليظهر ديوان ناجي في خريف ١٩٦١م، والذي تبين بعدها أن بعض القصائد المنشورة ليست لإبراهيم ناجي وإنما صاحبها كان د. كمال نشأت وجدها ناجي ضمن أوراق أخيه، وهنا تفجرت قضية سماها بعض الصحفيين «فضيحة الموسم الأدبية» وتتابعت كتابات النقاد تشن هجومًا شديدًا على اللجنة وتتهم أعضاءها بالتهاون والغفلة وعدم معرفة الفرق بين نتاج الشعراء.. ونالني من هذا الهجوم شر كبير ولم يدر أحد أن الذي أحضر هذه القصائد هو شقيق إبراهيم ناجي، ولم أستطع التحدث بما يبرئ ساحتي لأن غلاف الديوان كان يحمل ما يفيد بأنه قد جمعه وحققه هؤلاء الذين وردت أسماؤهم على غلاف الكتاب.

أعترف أن هذه الأزمة من أقسى الأزمات التي واجهتها في حياتي وزاد من وقعها عليَّ أن صديقي كمال نشأت قد رفع الأمر للقضاء وطالبنا بتعويض.. وفي النهاية تمت تسوية الأمر وهدأت العاصفة وهدأت معها مشاعري بوصول ابني الثالث أشرف ١٩٦٣م.

ـ عام ١٩٦٧م شهد محطة الألم الفادح بالنسبة لي بهزيمة يونيو.. كنت قد بدأت استعادة نشاطي الأدبي وفوجئت بالهزيمة كما فوجئ الجميع.. فاهتز داخلي بشدة وتحطمت أحلام كبار واستشعرت مرارة لا أبالغ إذا قلت إن آثارها ما زالت في حلقي حتى اليوم، وفجأة أحسست بعيني اليمنى تغيم فلا ترى وكان التهاب عصب الإبصار بهذه العين.. الذي ظل يلازمني إلى اليوم ونصحني البعض بالسفر إلى الإسكندرية فسافرت وأسرتي في أغسطس، ولكن يبدو أنه كان عام الأحزان فسرعان ما جاءني خبر وفاة شقيقتي الصغرى التي تعيش في الزقازيق، صدمتني وفاتها ربما لأنها الصغرى وربما لأني أسهمت بتزويجها ممن يكبرها سنًا، وعاشت سنوات زواجها معه محرومة من الإنجاب ومضحية كأنبل ما تكون التضحية.

ـ ١٩٦٩م.. نلت جائزة الدولة التشجيعية ووسام العلوم والفنون من الطبقة الأولى عن كتابي «تطور الأدب الحديث في مصر»، تسلمت مبلغ الجائزة وكان وقتها ٥٠٠ جنيه



ولكني لم أتسلم الوسام أو الجائزة وقد قيل وقتها أن سبب تأخير تسليم الأوسمة أن الفائز بالتقديرية في العلوم كان د. السنهوري وكان الرئيس عبدالناصر لا يستريح له فأوشك أن يلغي جوائز هذا العام ثم توسط بعض الناس فتم الاكتفاء بتسليم المكافأة المالية دون احتفال.

ـ ١٩٧٠م محطة تجدد الأحزان بوفاة والدتي في ١٢ سبتمبر.. وكانت تقيم معي وعندما أحست باشتداد المرض طلبت الذهاب إلى شقيقتي بالمطرية، وطلبت مني وهي تغادر منزلي ألا أحزن إذا ماتت واستحلفتني أن أخفف عن نفسي فقد كانت تشعر أنها لن تعود.. وبالفعل لم تعد.. وغرقت في حزني عليها وضاعف منه أنه في يوم ٢٨ من الشهر نفسه مات عبدالناصر.. وأعترف أنني لم أكن أرضى عن كثير من سياساته وأعماله ولكنه حين مات حزنت عليه حزنًا كبيرًا وشعرت بأنه كان أشبه بقائد عربة نعبر بها الصحراء وفجأة مال على عجلة القيادة وصعدت روحه.. ومن هنا صدمت بموته وبكيته صادقًا ورثيته صادقًا.

ـ بدأت محطة الوزارة من مسجد الحسن رضي الله عنه.. حيث ذهبت وصليت ركعتين ومعي بعض الأصدقاء ودعوت الله بالحماية من أخطار الطريق وأخطائه.. كان مفهومي التثقيف بمعنى التهذيب وإصلاح الاعوجاج والسمو بالأفكار.. واجهت الصدام مع كبار العاملين بالوزارة ومصالحهم وتجاوز بعض الصحفيين وطموح بعض من رأوا أنفسهم أحق مني بالوزارة.

شهدت هذه المحطة إزالة معوقات إخراج كتاب رخيص بمساعدة وزارة المالية، وافتتاح فصول الثقافة لتعليم اللغة والآداب.. وتجديد بعض مسارح الدولة وكانت محطة مهمة وموفقة بالنسبة لي رغم كل معوقاتها ■



المعرفة

من هنا وهناك:

في فنلندا:

الضرب مسموح!



أعلنت لجنة التربية والتعليم في البرلمان الفنلندي أنه سيتم السماح للمدرسين باستخدام الضرب داخل الفصول الدراسية، وذلك بعد ازدياد المشكلات التي يتسبب فيها بعض التلاميذ المشاغبين.

وتضمن الاقتراح الذي تقدمت به اللجنة لإقراره أن يقوم المعلم بمحاولة السيطرة على التلميذ المشاغب كمرحلة أولى، ثم طرده من الفصل كمرحلة ثانية، وأخيرًا ضربه كحل نهائي. بيد أن اللجنة حذرت المعلمين من استخدام العصا أو أي أجسام غريبة قد تسبب إصابات للتلاميذ.

وحثت اللجنة المعلمين على أن يتريثوا ولا يفرطوا في استخدام العقاب البدني، وأن يقوموا بكتابة تقرير عن كل حالة يضطرون فيها إلى طرد التلميذ من الفصل أو عقابه بدنيًا. جدير بالذكر أن القانون الفنلندي يمنع استخدام القوة لتقويم التلاميذ منعًا باتًا، ولكن بعد هذه المقترحات سيعود «الضرب» إلى المدارس.■

القارئات أكثر رشاقة!

أطلق مركز فرنسي لمراقبة العادات الغذائية تحذيرًا للراغبات في الرشاقة من إهمال القراءة، حيث أكدت دراسة للمركز أن النساء المولعات بالقراءة يكن أكثر رشاقة من غيرهن.

كما أكدت الدراسة أن النساء اللاتي يعانين الاكتئاب يملن أكثر للسمنة. وذكرت الدراسة أن النساء المواظبات على القراءة يدركن أهمية التوازن في أمور الحياة، ويمارسن نوعًا من الرياضة، وهو ما يجعل قابليتهن للسمنة أقل.■

في مصر:

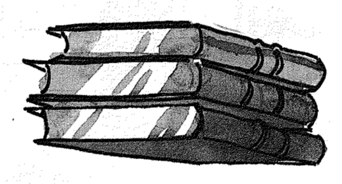
تعليم الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي

أعلن دكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم المصري أنه سيتم ابتداء من العام الدراسي (٢٠٠٣م - ٢٠٠٤م) تدريس مادة اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في جميع المدارس الحكومية على مستوى الجمهورية. وقال الوزير إن هذا الإجراء أصبح ضرورة يقتضيها التطور العلمي والتكنولوجي السريع في العالم وفي زمن العولمة والمنافسة العالمية الشرسة، حيث تعتبر اللغة الإنجليزية لغة التجارة العالمية والإنترنت.

وقد ثبت علميًا أن الطفل في تلك السن المبكرة يستطيع أن يتعلم عدة لغات في وقت واحد، وأن تعلم لغة يدعم تعلم اللغات الأخرى، وفي الوقت نفسه ينمي الذكاء اللغوي لدى الأطفال.■

لتشجيع القراءة:

تأليف وطباعة وتوزيع كتاب خلال ١٢ ساعة ؟



يأمل ٤٠ كاتبًا ألمانيًا في تسجيل رقم قياسي عالمي بتأليف وكتابة وطباعة كتاب في ١٢ ساعة. وستعطي مؤسسة ستيفتونج ليسين لتشجيع القراءة فريق المؤلفين موضوعًا في الساعة ٧,٤٥ صباحًا في اليوم العالمي للكتاب يوم ٢٣ إبريل. وتهدف المؤسسة إلى طرح الكتاب بعد الانتهاء من إعداده في عشر مدن ألمانية بحلول مساء اليوم نفسه، ومن المتوقع أن يصدر الكتاب في ٩٦ صفحة، حيث من المقرر أن يشارك كل مؤلف بنحو صفحتين ومقدمة.

وذكر كريستوفر شافر المتحدث باسم المؤسسة أن «الناس تربط تأليف كتاب بسنوات من الإرهاق الذهني والتفكير الطويل، وقد أردنا أن نؤكد أن الأدب المطبوع يمكن أن ينافس الإنترنت».

وكانت المؤسسة التي تتخذ مدينة مينز مقرًا لها، قد احتفلت العام الماضي بيوم الكتاب العالمي بنشر أكبر رواية بوليسية للأطفال في العالم وضع فيها ١٧٠٠ طفل نهايات مختلفة للقصة نفسها.■

نقص المعلمين يهدد الصين



تعاني الصين نقصًا حادًا في عدد المدرسين، وسط توقعات أن تتفاقم المشكلة مع وصول عدد الطلبة في المدارس الثانوية والجامعات إلى أرقام قياسية في الأعوام المقبلة. وذكرت وكالة الأنباء الصينية «شينخوا» أن البلاد ستحتاج إلى نحو ١,٦ مليون مدرس في المدارس الثانوية، و١١٠ آلاف آخرين في الجامعات، وذلك زيادة إلى الأعداد الموجودة حاليًا مع حلول عام ٢٠٠٥م. جدير بالذكر أن تعداد سكان الصين يبلغ حاليًا نحو ١,٣ مليار نسمة.■

الألعاب الإلكترونية مفيدة تعليميا ؟

كشفت دراسة بريطانية عن أن ألعاب الكمبيوتر تحفز الأطفال على التعلم، وأن قيمتها التعليمية تبرر إدخالها ضمن المناهج الدراسية، وذلك على الرغم من ارتفاع الأصوات المحذرة من أضرار ألعاب الكمبيوتر والفيديو. وأشارت الدراسة إلى أن ألعاب المغامرات تساعد على تطوير مهارات الأطفال وقدراتهم على التخطيط والتفكير.

وأظهرت الدراسة التي أجريت على ٧٠٠ تلميذ تتراوح أعمارهم بين سن السابعة والسادسة عشرة أن المدرسين والآباء شعروا بتحسن قدرات أبنائهم في الرياضيات والقراءة والهجاء نتيجة هذه الألعاب. كما أوضحت الدراسة أن ألعاب الكمبيوتر ليست نشاطًا يشجع على العزلة كما يسود الاعتقاد، بل إن الأطفال يحبذون اللعب في صورة ثنائية أو في إطار مجموعات صغيرة.■

الهدية...؟

مصطفى ياسين
الأردن

لما إن طرق باب منزله، بعد عمله المسائي المضني، حتى بادرته ربة البيت أن لديها زائرة.. وعليه أن يذهب إلى الغرفة الأخرى.

امتثل صاحبنا لأمر سيدة المنزل.. وتلهّى عن الجوع، الذي يمسك عليه عقله.. بكتاب يأخذ مكانه على منضدة قريبة، حتى تعود الأمور إلى طبيعتها في المنزل.

بعد أن غادرت الزائرة، جاءته سيدة البيت بكوب من العصير، وحبة من الفاكهة التي يحبها.. من بقايا ماقُدّم للزائرة، وعندما سألها: أين الطعام؟ ارتسمت ابتسامتها المعهودة فأنسته نداء الجوع. ولا حيلة له غير ذلك!

قالت: هل تعلم من كانت عندنا؟

- ومن أين لي؟

- إنها أم «....».

- ومن هو «.....»؟

- إنه طالب لديك في الصف «.....».

- نعم عرفته... نعم..

- إنها تتمنى عليك أن ينجح في «الحساب والهندسة» فهو أصغر أفراد الأسرة... ووحيد أخواته.. وتعوّل عليه والدته كثيرًا!

هز صاحبنا رأسه.. ووعد خيرًا... وطلب الطعام على عجل..

شعر صاحبنا بالحرج الشديد يقتحم عليه وللمرة الأولى بيته.. ويساومه على أسلوب عمله الذي عُرف به «شديدًا ملتزمًا».. واشتهر به، حتى صار مضرب المثل، يدفعه إليه صرامة في العمل الذي يبذل فيه قصارى جهده.. وحفاظه على عمله الذي يكسب منه قوت عياله!

لا يفكر في غير الاستقامة، التي أرهقته، وسببت له «المشكلات» وأقضت مضجعه.. لكنه كان دائمًا يجد العون من كثيرين.. يدفعون عنه الألسنة.. ويذودون عنه السياط.. ويئدون المكائد.. تقديرًا لأسلوبه في العمل. واقتناعًا بصدق منهجه في التقويم واحترامًا لصلابته في الحق.. وعدم انصياعه للضغوط!

وزاده، كل ذلك، احترامًا لنفسه.. فلم يعد ينحني للعواصف ولا تهزه الزوابع.. فحمد الله واطمأنت نفسه..

في اليوم التالي، وبعد العصر، وهو يستعد لمغادرة منزله، سمع على الباب طرقات.. فقام يستطلع، فوجد الطالب المذكور.. وزميلاً له معه، وقد وضعا صندوقًا من الفاكهة المستوردة وكيسًا آخر، ما إن رآهما.. حتى سلما عليه، وانحدرا على السلم مسرعين...!!

يا ولد... يا ولد... تعالا.

- ....

تفحص الأشياء «المهداة».. فإذا سلعة مما يؤكل.. ومن أفضل الأصناف.. الفاخرة.. يسيل لها اللعاب!

نظر حوله.. وأحس كأن الناس ينظرون إليه.. وقد أمسكوه بالجرم المشهود، فتولاه خجل.. وألم يعتصره.. لهذه النهاية لحياته العملية!!

لم تصل يد إلى شيء من «الهدية» الوافدة. وحرصًا على تمامها فقد جعلت في غرفة خالية، وأحكم إغلاقها.. بالمفتاح..

في الصباح الباكر، أنزلها معه إلى سيارته.. وقبل أن يوقع بداية دوامه اليومي، جعلها على طاولة مدير المدرسة الذي تعجب لما يراه.. وبسرعة أفهمه صاحبنا ما حدث.. وطلب إليه أن يستدعي الطالب «....» ويسلمه



«هديته» كاملة غير منقوصة!

استدعى المدير الطالب.. وسأله وأعطاه الأغراض.. فاحتملها فورًا إلى منزله.. وعاد يواصل دراسته كالمعتاد!

أدرك صاحبنا ما سيكون عليه رد الفعل.. وتوقع سوءًا قادمًا. فخبرته في الحياة تُنبئه: أن الإنسان عندما لايصل إلى هدفه بالأساليب «الإرضائية».. فإنه يلجأ إلى أساليب ضاغطة عدوانية انتقامية.. كيدية، ولا قبل له، ولا حاجة، في ذلك.

طلب صاحبنا من زميل له يثق به أن يتولى إعطاء دروس في الحساب والهندسة إلى الطالب «....»، لعله «يتقوى» وينجح بقدراته الذاتية، ويريح معلمه من مواجهة لا يريدها..

في نهاية العام نجح «....»، في الحساب والهندسة وبقية مواد الصف، وانتقل إلى الصف التالي.. وهكذا استقامت الأمور.. وصفت النفوس!

كان لقاء مؤثرًا، بين المعلم وتلميذه ذاك.، بعدما يزيد على عقدين من الزمان على تلك الواقعة.. في حرم المسجد الجامع.

قال التلميذ: لمحتك في الجمعة الماضية، وأنت تهم بمغادرة المسجد، شغلني أحدهم عنك، بحثت، وأجلت نظري، فلم أجدك وبقيت أنتظر هذا اليوم.. وعزمت ألا تفلت مني.. سلم بحرارة وفَرَحُ الصغار.. كان باديًا على ملامحه!

ـ أرجوك أرجوك أن تأتي معي إلى المنزل.. نتناول طعام الغداء معًا..

ـ شكرًا لك، اعذرني، فأنا ملتزم بموعد..

ـ هل تزوجت.. وهل تعمل .. يا «....»؟؟

ـ عندي طفلة جميلة.. وأنا أعمل في دائرة «....»..

... والوالدة.. تسلم عليك.. حدثتها أني رأيتك..

كتب رقم هاتفه في مفكرة صغيرة.. تذكره وتصاحبه.. وعنوان منزله ـ وعزم على زيارة تلميذه..

استطاب صاحبنا رياضة المشي، في أمسيات الصيف ينظر في الشوارع والبنايات.. ويميز الحديث منها والقديم.

نظر في مدرسته السابقة.. فإذا هي منزل.. وقد شق بقربها شارع عريض.. وقامت على جدارها.. محلات تجارية...

تداعت الخواطر.. والذكريات... ومنها واقعة «الهدية» التي عادت لصاحبها.. وأشياء أخرى.. وأحداث لم تمحها السنون.. وتبقى الذكريات.. هي الزاد النبيل لأيام العمر الباقية!! ■



أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.

هذه هي لغة السر في سر اللغة!

«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوماً كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يُلقى على عواهنه.. بكل بساطة.

هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضًا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.

المعرفة

أمجاد يا «علوج» أمجاد!

محمد علي الشاعري

بحر أبو سكينة

الخطب العراقية القوية نثريًا منذ حرب الخليج الأولى التي نصّب العراق نفسه فيها بأنه البوابة الشرقية للأمة ومرورًا بخطب حرب الخليج الثانية وانتهاء بخطب تحرير العراق أو الحرب في أو على العراق الأخيرة - وكل يسميها بحسب قربه أو بعده من لهيب آلة إعلام النظام العراقي - هذه الخطب القوية في حبكها وأساليبها وجزالتها وألفاظها المعجمية شبه الميتة في معجمنا اللغوي الحديث مثل علوج وأوغاد محمد سعيد الصحاف، أضف إلى كل ذلك ألفاظًا دينية وعرقية كالقومية والإسلام والعروبة والبلاد المقدسة والخونة والعملاء والصهيونية والنصرانية والمسيحية والصليبية والكفار مع حرص عراقي شديد على الترويج لمسميات مواقع حربية وإشباعها إعلاميًا لحفظها في العقول وأمهات الكتب لتكريسها لدى الأجيال القادمة، هذه الخطب التي تحظى بإعجاب شريحة عريضة من المثقفين العرب والمفكرين والإعلاميين لا شك أنها ستخلد في كتبنا الحديثة وستتناقلها الأجيال جيلاً بعد جيل حتى تمر السنون والعقود والقرون وحينها تصبح هذه الخطب بشخوصها وألفاظها ومواقعها مرجعًا لتاريخ هذه الحقبة يدرسها أحفاد أحفادنا في المراحل الدراسية المختلفة كنصوص نثرية ذات أهداف تربوية يسعى التربويون ذاك الزمان (سقى الله ذاك الزمان) القادم والمتوقع إلى غرسها لدى الأجيال، كأن يعطى الطلاب قطعة نثرية من خطب «البطل المغوار والقائد المجاهد صدام حسين» أو قطعة من خطب «جوبلز العرب» محمد سعيد الصحاف بهدف إثرائهم لغويًا وأدبيًا وتهذيبهم تربويًا من خلال سير هؤلاء الرجال العظام الذين حموا حياض الإسلام وأسسوا حضارة مشرقية على ضفاف دجلة والفرات ما زال عالم اليوم (يومهم) يستفيد من مؤلفات تلك الحقبة الزاهية من تاريخ أمتنا المجيدة التي بناها القائد المجاهد صدام حسين والمجيدون والمجيدات من أعوانه. ومن خلال هذه القطع النثرية يُسأل الطلبة أسئلة على غرار:

* اقرأ الخطبة النثرية التالية للقائد المجاهد صدام حسين ثم أجب عن الأسئلة أدناه:



- اكتب نبذة مختصرة عن القائد المجاهد صدام حسين.
- متى وقعت موقعة أم المعارك أو موقعة (الحواسم)؟
- من هو الجيش الذي قابل المسلمين في تلك المعركة؟
- عدد ثلاثًا من أسباب انتصار البطل المجاهد صدام حسين على الكفار في تلك المعركة؟
- اذكر أربعًا من الفوائد التي خرجت بها من قراءة هذا النص؟
- تعرضت بغداد عام ٢٠٠٣م لغزو همجي استهدف القضاء على الحضارة الإسلامية التي بناها القائد المجاهد صدام حسين، اذكر كيف استطاع هذا القائد المجاهد أن يصد هذا الهجوم؟
- على ضوء هذا الانتصار الذي حققه هذا القائد المجاهد على الغزو الصليبي اذكر شاهدًا من القرآن الكريم على أن الفئة القليلة الصادقة قد تهزم الجبروت والكفر إذا أخلصت لله كما فعل «هذا القائد الإسلامي الكبير».
- ما اسم المعركة التي صد فيها جيش هذا البطل المجاهد صدام حسين الغزو الصليبي عن بغداد؟
- من هم الخونة والعملاء الذين سهلوا مرور الغزاة إلى بغداد؟ ثم ارسم خريطة مبسطة لتلك الممالك الخائنة التي انطلق منها العدوان على الخلافة الإسلامية «الصدّامية» في بغداد؟
- قارن بين حال ضعف المسلمين اليوم (بعد عدة قرون) وحال القوة التي كانوا عليها في عهد ذلك القائد المجاهد صدام حسين.

* قال البطل المجاهد محمد سعيد الصحاف في إحدى خطبه لجمع من المسلمين المشتاقين لأخبار المعركة التي يخوضها البطل المجاهد صدام حسين دفاعًا عن بغداد «إن العلوج والأوغاد الأمريكان والبريطانيين حاولوا الدخول إلى بغداد الصامدة فكبدناهم خسائر جسيمة وسوف نكبدهم المزيد من الخسائر في معركة الحواسم أشد وأنكى في ضراوتها من تلك الهزيمة التي ذاقها الأعداء في موقعة أم المعارك الخالدة».

اقرأ المقطوعة النثرية السابقة ثم أجب عن ما يلي:

- استخرج الصورة البلاغية في قوله «العلوج الأمريكان...».
- هات المصدر من كلمة العلوج مضبوطًا بالشكل.
- «جسيمة - كبدناهم - الحواسم» إلام توحي لك هذه الألفاظ القوية التي استخدمها ذلك المجاهد؟ ثم هات المرادف لكل لفظ منها؟

- ما معنى كلمة «أوغاد» وما مفردها واضبطه بالشكل ثم هات المثنى من هذه الكلمة مضبوطًا؟

- بم شبه ذلك المجاهد الكبير الغزاة؟ وما وجه الشبه في ذلك؟ وما مدى الأثر الذي أوقعته هذه الكلمات في الجند الغازي؟

- ما الدور الجهادي الذي قدمه في تلك المعركة البطل الإسلامي الفذ محمد سعيد الصحاف، ثم اذكر ثلاثًا من مناقبه العديدة رحمه الله.

* * *

انتهى اختبار افتراضي في مادة النصوص الأدبية المتوقع أن يدرسها أحفادنا ويخضعون للاختبار فيها لربطهم بأمجاد أمتهم المجيدة، وتمثل الأسوة الحسنة من خلال أولئك «القادة المجيدون والأمهات المجيدات». بعد قرنين فأكثر من الآن وعلى ضوء الإلمام بتلك الأمجاد ورجالها يرسب فيها رجال ويجلدون، وينجح ويرتفع آخرون حتى يقودوا أمة تلك الحقبة، ولا تقولوا غير ذلك، فما حظيت به هذه الخطب من قبل مثقفينا ومفكرينا، تدوينًا وحفظًا وتأليفًا وتزكية، وحتى لا أظلم الجميع دعوني «أبعّض» يؤهلها لأن تكون مرجعًا تاريخيًا ومصدرًا أوليًا لمعارف أحفادنا أدبيًا ولغويًا وإسلاميًا وبطوليًا في الأدهر القادمة رغم معرفتنا بسواد تاريخ هذا النظام وعمالته وبطشه بالإسلام والمسلمين في



العراق وخارجها بصفتنا شهودًا على العصر، ولكن المعرفة والحق والواقع شيء وما يدونه هؤلاء الكتاب والمؤرخون لأجيالنا القادمة شيء آخر، ولن يكون دور من يرى غير ذلك في تلك الأزمنة المتوقع قدومها إلا كدور الناقد الهزيل الذي يؤخذ منه القليل ويرد منه الكثير، فإن قال هذا الناقد: إن هذا القائد المجاهد كان سفاكًا قاتلاً لشعبه. قيل له: إن لولي الأمر أن يقتل ثلث الرعية في سبيل صلاح الثلثين الباقيين. وإن قال هذا الناقد في ذاك الزمان (سقى الله ذاك الزمان) إن هذا القائد كان معتديًا على دول الجوار، قيل له إنه كان قائدًا «وحدويًا»، وتلك كانت (ممالك هزيلة وعميلة للكفار)!

وإذا كان مثقفونا ومؤرخونا اليوم يكذبون ويتقولون علينا وعلى زماننا ويسجلون زورًا وبهتانًا بطولات كاذبة ومواقع خاسرة ويزكون رجالاً ويحطون من قدر آخرين - دولاً ورجالاً - دون أدنى احترام لعقولنا وبصائرنا وآدميتنا، ألا يجعلنا كذب ودجل كل هؤلاء المثقفين والمفكرين والمؤرخين نشك في كثير من النصوص الأدبية القديمة المملوءة بكل المثاليات والبطولات والشعارات البراقة للذات والتخوين والعمالة للممالك ورجال آخرين ضاع صوتهم في زحمة زمانهم وهي تلك النصوص التي درسناها في سني حياتنا التعليمية عن أمجادنا الغابرة وما زلنا نتذوق تلك النصوص بل وندرسها وننقدها ونقيم حولها الشروحات الطوال ونعقد على شرف متونها المساجلات الأدبية العظيمة. فتلك الخطب والنصوص المختلفة التي أرّخت لتاريخنا تحاذي نصوص اليوم حذو المنكب للمنكب من حيث الشعارات البراقة والخطب الرنانة والانتصارات المدوية والمعارك الحاسمة والرجال العظام المنزهين.

إن هذه القرائن المفرطة في المثالية والمتجاوزة لفظيًا تخول لنا أن نتساءل حول كثير من تلك النصوص المرجعية لتاريخ الأمة السياسي والعسكري ..ولن أزيد حتى لا أزيد الجرح إيلامًا وإن كنت أستثني تاريخ كل مدونات صدر الإسلام من التشكيك، أما بعد ذلك فلنا - بالقرائن - على بعض مدونات تلك الحقبة ونصوصها الشعرية والنثرية بعض الملاحظات.

فمن يدري لعل تلك الظروف الغابرة خدمت نصوصًا نثرية وشعرية بعينها وغيبت نصوصًا وآراء أخرى عنوة إما تحت سطوة القادة وإما تحت تأثير «خوائية» مثقفي زمانهم كما هو حال مثقفينا اليوم.■

لذة تزيد على كل لذة

ابن الجوزي*

رأيت ميل النفس إلى الشهوات زائدًا في المقدار حتى إنها إذا مالت مالت بالقلب والعقل والذهن، فلا يكاد ينتفع بشيء من البدن. فصحت بها يومًا وقد مالت بكليتها إلى شهوة: ويحك قفي لحظة أكلمك كلمات ثم افعلي ما بدا لك.

قالت: قل، أسمع.

قلت: قد تقرر قلة ميلك إلى المباحات من الشهوات، وإن جل ميلك إلى المحرمات، فأنا أكشف لك عن الأمرين، فربما رأيت الحلوين مرين.

أما المباحات من الشهوات فمطلقة لك ولكن طريقها صعب، لأن المال قد يعجز عنها، والكسب قد لا يحصّل معظمها، والوقت الشريف يذهب بذلك، ثم شغل القلب بها وقت التحصيل، وفي حالة الحصول، وبحذر الفوات، ثم ينغصها من النقص ما لا يخفى على مميز.

إن كان مطعمًا فالشبع يحدث آفات، وإن كان شخصًا فللملل أو الفراق، أو سوء الخلق. ثم ألذ النكاح أكثره إيهانًا للبدن، إلى غير ذلك مما يطول شرحه.

وأما المحرمات، فتشتمل على ما أشرنا إليه من المباحات، وتزيد عليه خوف عقاب الدنيا وفضيحتها، ووعيد الآخرة، ثم الجزع كلما ذكرها التائب، وفي قوة قهر الهوى تزيد كل لذة. ألا ترى إلى كل مغلوب بالهوى كيف يكون ذليلاً، لأنه قهر بخلاف غالب الهوى فإنه يكون قوي القلب عزيزًا لأنه قهر، فالحذر الحذر من رؤية المشتهى بعين الحسن، كما يرى اللص لذة أخذ المال من الحرز، ولا يرى بعين فكره القطع، وليفتح عين البصيرة لتأمل العواقب واستحالة اللذة نغصة، وانقلابها عن كونها لذة إما لملل أو لغيره من الآفات، أو لانقطاعها بامتناع الحبيب، فتكون المعصية الأولى كلقمة تناولها جائع، فما ردت كَلَب الجوع، بل شهّت الطعام. وليتذكر الإنسان لذة قهر الهوى مع تأمل فوائد الصبر عنه، فمن وفق لذلك كانت سلامته قريبة منه. ■

---

* من كتابه «صيد الخاطر».

أن تصنع هذا . . . .

وأن تمنع هذا . . . .

وأن تحافظ على هذا . . . .



وأن تحفظ هذا وهذا وكل
هذا للأجيال القادمة .

أسمنت اليمامة

تواجه التحدي بعزم
وأصرار مع الحرص
على التحسين المتواصل
واستخدام ما يمكن
الحصول عليه من
تقنيات التحكم في
الانبعاثات للمحافظة
على البيئة .



المراعي
ALMARAI
شكل جديد ،
نفس الطعم اللذيذ !
New Look,
Same Delicious
Taste!
المراعي
ALMARAI
MIXED FRUIT
المراعي
ALMARAI
MIXED FRUIT
المراعي
ALMARAI
فواكه مشكلة